

GISELLE APARECIDA DE ATHAYDE MASSI

**LINGUAGEM E PARALISIA CEREBRAL:
UM ESTUDO DE CASO DO DESENVOLVIMENTO
DA NARRATIVA**

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre.
Curso de Pós-Graduação em Lingüística
de Língua Portuguesa, Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Universidade
Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Reny Maria Gregolin Guindaste.

CURITIBA

1997

Aos meus pais, pelos incentivos constantes e pela preocupação carinhosa.

Ao Massi que, com paciência e alegria, soube enfrentar comigo o desafio.

Aos meus filhos Diclei e Rodrigo que, além de entenderem a minha ausência, acompanharam com orgulho o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu avô Biné, pelo apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Reny Maria Gregolin Guindaste, por sua orientação segura e amiga, assim como por sua participação objetiva em todas as fases de elaboração deste trabalho.

Aos professores do Curso de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal do Paraná - UFPr, pelos conhecimentos adquiridos.

À Géssica, de modo especial, pelos momentos de interação, pelo trabalho conjunto que direcionou nosso exercício com a linguagem.

À Beti e à Lucinha, com as quais pude contar nos momentos mais difíceis.

À Caroline, pelas horas que dedicou na discussão de alguns textos.

Aos amigos da Escola Especializada Tia Vívian Marçal, que incentivaram este estudo.

À CAPES, pelo auxílio financeiro concedido para a realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	01
1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	05
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PARALISIA CEREBRAL.....	05
1.1.1 Classificação da Paralisia Cerebral.....	08
1.2 A PARALISIA CEREBRAL E A LINGUAGEM.....	09
1.2.1 Na Visão Tradicional.....	10
1.2.2 Na Direção de uma Concepção Interacionista.	19
2 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	32
2.1 O DISCURSO NARRATIVO NA INFÂNCIA.....	55
3 A LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE PARALISIA CEREBRAL: UM ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL	67
3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	68
3.2 O CASO G.S.M.....	69
3.3 ANÁLISE DE DADOS.....	71
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129

RESUMO

Este trabalho procura estabelecer uma discussão sobre as práticas avaliativas e terapêuticas usualmente envolvidas com a linguagem de crianças portadoras de paralisia cerebral. No primeiro capítulo, apresentamos a caracterização dessa síndrome neurológica e, em seguida, analisamos as colocações de alguns autores que, embasados na noção de língua como um código de comunicação, falam a respeito da linguagem de paralisados cerebrais. Com o objetivo de superar essa noção, nos voltamos para uma perspectiva discursiva e, tomando por base os estudos realizados por GERALDI e COUDRY, nos colocamos contra as práticas tradicionais, pois consideramos que a linguagem deve ser analisada e acompanhada a partir de seu uso efetivo, na interação verbal. Com a finalidade de expandirmos nosso conhecimento sobre o desenvolvimento da linguagem na infância, transitamos, no segundo capítulo, pelas teorias que estudam a aquisição da linguagem, destacando a ótica sócio-interacionista assumida por LEMOS e as pesquisas realizadas por PERRONI sobre o desenvolvimento do discurso narrativo oral. Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos uma análise das produções lingüísticas de uma criança portadora de paralisia cerebral, evidenciando o desenvolvimento gradual de sua capacidade de narrar, na interação com o adulto.

ABSTRACT

The objective of this research was to discuss evaluation and therapeutical procedures related to language commonly used with children who have cerebral paralysis. Chapter one first presents the characteristics of this neurological syndrome. Then it analyzes some traditional ideas about language spoken by children with cerebral paralysis. These ideas are based on the notion that language is a code of communication. This study is opposed to these traditional procedures and adopts GERALDI and COUDRY'S views towards language. Based on these views, language will be analyzed and studied for therapeutical purpose taking into consideration its use in verbal interaction. Aiming at the expansion of our knowledge about the development of language in children, chapter two presents theories of language acquisition giving emphasis on a social-interactive approach studied by LEMOS. It also presents surveys conducted by PERRONI about the development of oral narrative discourse. The last chapter presents an analysis of linguistic productions of a child who has cerebral paralysis showing the gradual development of her capacity of narration when interacting with an adult.

INTRODUÇÃO

Nossa formação na área de fonoaudiologia nos levou a estabelecer um convívio diário com crianças portadoras de paralisia cerebral. Através dessa convivência profissional e pessoal, que já vem se prolongando há oito anos, fomos desenvolvendo uma grande insatisfação com o modo como os procedimentos avaliativos e terapêuticos - envolvidos com a linguagem dessas crianças - têm sido, tradicionalmente, direcionados.

Em princípio, percebemos que, na prática clínica, avaliações pré-fixadas de linguagem se prestam apenas para estabelecer um diagnóstico classificatório, que não fornece pistas para o processo terapêutico. Em seguida, passamos a constatar que a própria intervenção terapêutica, baseada em técnicas e condutas previamente estipuladas, não auxilia a criança em seu desenvolvimento lingüístico, pois limita-se a tarefas mecânicas de codificação e decodificação de palavras e frases isoladas de seu contexto.

Baseando-se na inadequação e descontinuidade desses procedimentos, o presente trabalho traz, em seu primeiro capítulo, a tentativa de fazer uma reflexão sobre o modo como a linguagem vem sendo avaliada e acompanhada em casos de crianças neurolesadas. Após apresentarmos a caracterização e a classificação da paralisia cerebral, pretendemos descrever e analisar condutas avaliativas e terapêuticas usualmente apresentadas por autores que mencionam a questão da linguagem de paralisados cerebrais.

Convém esclarecer que a literatura sobre o assunto é bastante escassa e que os poucos autores voltados para essa

questão fundamentam suas propostas em uma noção redutora de língua como mero código de comunicação. Porém, era exatamente essa mesma noção que - presente em nossa formação profissional - apoiava, implicitamente, nossa prática e gerava nosso descontentamento. Percebíamos que a análise da linguagem baseada nessa visão redutora de língua desconsiderava o processo de desenvolvimento lingüístico da criança e, portanto, não nos dava suporte para que pudéssemos compreender e participar de tal desenvolvimento.

Diante disso, partimos na direção de uma concepção interacionista e discursiva de linguagem. Esta concepção, fundamentalmente explicitada em colocações feitas por GERALDI (1995) e COUDRY (1988), apóia toda a reflexão que apresentamos em nosso primeiro capítulo: desde as críticas elaboradas contra as práticas tradicionais até a compreensão de que a análise da linguagem de crianças com paralisia cerebral deve ser feita a partir de seu uso efetivo, sem afastá-la da relação que estabelece com a fala do outro, interlocutor-investigador. Pretendemos mostrar que, embasado nessa análise, o fonoaudiólogo encontra espaço para compreender, participar e intervir no processo de desenvolvimento lingüístico da criança cérebro-lesada.

Contudo, para preencher a lacuna teórica que foi deixada em nossa formação profissional no curso de graduação em fonoaudiologia, e com o objetivo de oferecer aos fonoaudiólogos a oportunidade de transitar pelas teorias que estudam o fenômeno da aquisição da linguagem - provocando uma reflexão nesses profissionais -, desenvolvemos o segundo capítulo da dissertação. Neste, apresentamos as diversas perspectivas teóricas que se propõem explicar o desenvolvimento lingüístico da criança, destacando a proposta sócio-interacionista assumida por LEMOS (1986a, 1986b, 1986c, 1989).

Essa proposta ganha relevância em nosso trabalho, pois nos leva a compreender que a construção de objetos lingüísticos se dá no processo interacional. A perspectiva sócio-

interacionista salienta a importância de privilegiar a interação como unidade mínima de análise, ampliando a visão do fonoaudiólogo que resgata seu papel de outro, co-autor do desenvolvimento lingüístico da criança.

Ainda no segundo capítulo, seguindo a direção dos estudos desenvolvidos sob a ótica sócio-interacionista, voltamos nossa atenção para as pesquisas realizadas por PERRONI (1986, 1992) que, enfatizando as interações lingüísticas estabelecidas entre a criança e seu interlocutor adulto, explica o processo de constituição do discurso narrativo. A perspectiva processual adotada pela autora e o seu enfoque na origem dialógica do discurso nos auxilia a perceber como as crianças, a partir da linguagem e do outro, vão gradativamente assumindo uma posição mais ativa em suas narrativas, até se constituírem como narradoras autônomas.

Tendo em vista o processo interlocutivo desenvolvemos o terceiro capítulo, no qual buscamos analisar as produções lingüísticas de uma criança portadora de paralisia cerebral sem abstraí-la da relação que estabelece com a fala do outro. Trata-se de um acompanhamento longitudinal da linguagem de G.S.M.

Nesse acompanhamento, procuramos manter um distanciamento de descrições que buscam elencar os "déficits" lingüísticos da criança. Antes disso, pretendemos apreender no diálogo, na relação intersubjetiva, o percurso que essa criança faz para desenvolver sua linguagem e, mais especificamente, para desenvolver o discurso narrativo. Portanto, os enunciados fragmentados, as incompletudes, as construções conjuntas, os progressos, os retrocessos, são analisados à luz das situações interativas estabelecidas entre a criança e seu interlocutor-investigador, levando-se em consideração as experiências pessoais e singulares de cada um dos participantes do diálogo.

Objetivamos evidenciar que - a partir de situações interativas e de atividades verbais nelas produzidas - G.S.M. consegue ampliar seu papel no diálogo, estruturando seus

relatos, (re)construindo narrativas de ficção, utilizando-se de iniciativas para questionar, para propor atividades ao seu interlocutor-investigador, enfim, para colocar-se através da linguagem.

Entendendo que o desenvolvimento da linguagem deve-se a um trabalho conjunto, no qual estão envolvidos tanto a criança quanto o adulto, queremos levar ao fonoaudiólogo a compreensão de que não será de um lugar neutro e afastado das produções lingüísticas da criança, com testes descontextualizados e atividades previamente estipuladas, que ele conseguirá desenvolver sua função, mas isto se dará a partir da própria atividade dialógica, instaurada no momento da interação.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Neste capítulo apresentamos, primeiramente, a caracterização e a classificação da paralisia cerebral, de acordo com a literatura médica. Em seguida, fazemos algumas reflexões sobre o modo como a avaliação e o acompanhamento de linguagem têm sido encaminhados em casos de crianças com paralisia cerebral. Essas reflexões apóiam-se em uma perspectiva interacionista e discursiva de linguagem.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PARALISIA CEREBRAL

O termo *paralisia cerebral* vem sendo utilizado, na literatura médica, para designar uma enfermidade caracterizada por alterações motoras provenientes de uma lesão não progressiva do encéfalo imaturo. A primeira descrição dessa patologia foi feita em 1853, quando Willian John LITTLE relatou uma nova enfermidade evidenciada por rigidez muscular decorrente de asfixia do recém-nascido. Essa enfermidade foi chamada de "Síndrome de Little"¹.

Três décadas depois, Willian OSLER, ao estudar essa síndrome, atribuiu-lhe o nome de paralisia cerebral. Porém, apesar de estar sendo empregado até os dias atuais, o termo criado por OSLER mostra-se impreciso, pois, conforme LEITÃO (1983), o nome indica ausência total de atividades físicas e mentais, o que não se observa nos portadores dessa síndrome. BOBATH (1990) explicita essa patologia, afirmando:

¹ Conforme LEITÃO (1983, p.15).

A paralisia cerebral é definida como 'uma desordem do movimento e da postura devida a um defeito ou lesão do cérebro imaturo' [...]. A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está freqüentemente associada a problemas da fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental e/ou epilepsia. (BOBATH, 1990, p.1).

Para este autor, a característica básica da paralisia cerebral é que a lesão interfere no processo maturativo do sistema nervoso central, pois o cérebro é afetado antes de ter alcançado seu desenvolvimento pleno, ou seja, antes, durante ou após o nascimento, até que se complete a maturação neurológica.

Portanto, qualquer agente capaz de lesionar o encéfalo, desde a concepção até os primeiros anos de vida, pode determinar a causa da paralisia cerebral. De acordo com LIANZA (1995), as causas desta enfermidade podem ser subdivididas em três grupos: o das pré-natais, o das perinatais e o das pós-natais.

No primeiro grupo estão representadas as causas congênitas, ou seja, aquelas que podem ocorrer desde o momento em que se dá a fecundação até o nascimento. Encaixam-se neste grupo os casos decorrentes de diabetes materna; deficiências de vitaminas durante a gestação; carências de proteínas; fatores infecciosos contraídos pela gestante, como a rubéola, que pode atingir o feto através da via placentária; drogas usadas pela gestante; exposição à radiação, principalmente no segundo mês de gestação; hemorragia materna originada por tentativa de aborto, entre outras.

No segundo grupo estão representadas as causas perinatais, ou seja, as que ocorrem durante o nascimento. Nesse

grupo incluem-se quadros de anoxia²; uso de fórceps; partos rápidos demais que levam o bebê a passar muito depressa da pressão intra-uterina para a pressão atmosférica do ambiente, que é menor, sem haver adaptação de pelo menos alguns minutos. Ainda relacionada com o período perinatal está a icterícia grave do recém-nascido, que, se não tratada oportunamente, pode produzir sérias lesões encefálicas.

Por fim, no terceiro grupo estão representadas as causas pós-natais, que podem ocorrer desde o nascimento até os primeiros anos de vida. Inserem-se neste grupo as desnutrições; traumatismos no crânio; meningites; encefalites, entre outras.

Assim, se um bebê sofrer dano encefálico ao nascer, devido à falta de oxigenação, ele poderá mostrar sintomas de paralisia cerebral no seu primeiro ano de vida. Da mesma forma, uma criança, aos três anos de idade, pode ter instalada uma lesão no encéfalo, ocasionada por traumatismo crânio-encefálico, e apresentar os mesmos sintomas. Em ambos os casos a paralisia cerebral pode se instalar, pois embora as causas sejam completamente distintas, o dano ocorreu antes de o encéfalo estar completamente desenvolvido.

Apesar da área médica considerar como essencial na caracterização da paralisia cerebral o fato de o transtorno ocorrer em um encéfalo imaturo, há muita controvérsia entre diversos autores no que se refere à definição da faixa etária a ser considerada para que se determine a época em que ocorre a maturação neurológica. LEITÃO (1971) sugere, como data limite, 8 anos de idade. HARRYMAN (1990) propõe que a maturação se dê por volta dos 16 anos. DUARTE (1985) considera que o desenvolvimento encefálico seja plenamente alcançado aos 3 anos, mas cita outros pesquisadores que estendem essa data fronteiriça até os 5 anos de vida.

Não nos deteremos nesse assunto, pois tal discussão está fora do escopo deste trabalho. Contudo, vale ressaltar que não

² O termo, usado por LIANZA (1995), refere-se à deficiência de oxigênio nos órgãos ou nos tecidos.

existe uma posição conclusiva sobre essa questão talvez porque a maturação neurológica não se dê somente a partir de fatores orgânicos, mas também dependa da atuação do meio social.³

1.1.1 Classificação da Paralisia Cerebral

As alterações musculares que caracterizam a paralisia cerebral manifestam-se de maneiras distintas e, além disso, podem ser localizadas em diferentes regiões do corpo. Assim, de acordo com ALLEN (1980), é possível classificar essa síndrome a partir de dois fatores fundamentais: um deles diz respeito ao modo como as alterações motoras se apresentam e o outro refere-se à localização de tais alterações.

Com relação ao primeiro fator, em função de tipos distintos de comprometimentos motores, a paralisia cerebral classifica-se em: espástica, atáxica e atetóide. A espástica caracteriza-se por hipertonia, ou seja, aumento de tônus muscular⁴ e, em função disto, os movimentos voluntários encontram-se dificultados. De maneira diferente, a atáxica ocasiona dificuldades relativas ao equilíbrio corporal e hipotonia, isto é, diminuição na força muscular, acarretando incoordenação de atividades musculares voluntárias. Já, a paralisia cerebral atetóide apresenta-se com variações de tônus muscular. Em outras palavras, o tônus flutua indo da hipotonia à hipertonia e vice-versa. Essa flutuação vem acompanhada de movimentos involuntários.

No que se refere ao segundo fator, de acordo com a localização do comprometimento motor, é possível classificar a paralisia cerebral como: quadriplégica, diplégica e

³ Ver WALLON, apud LA TAILLE (1992).

⁴ De acordo com CHUSID (1985), tônus muscular é um estado de contração contínua dos músculos, que depende da integridade dos nervos e de suas conexões centrais.

hemiplégica. Na quadriplégica, todas as partes do corpo estão envolvidas, geralmente, de forma assimétrica. A diplégica também envolve o corpo inteiro, entretanto a metade inferior é mais afetada do que a superior. Na paralisia cerebral hemiplégica, encontram-se acometidos dois membros do mesmo lado do corpo.

Assim, tendo em vista a caracterização e a classificação da paralisia cerebral, convém dizer, adiantando a apresentação do caso que analisaremos neste trabalho, que a criança-sujeito desta pesquisa é portadora de paralisia cerebral quadriplégica atetóide. Ela apresenta movimentos involuntários e tônus flutuante em todas as partes do corpo, em função de uma grave icterícia que desenvolveu, provavelmente, no período perinatal.

1.2 A PARALISIA CEREBRAL E A LINGUAGEM

Embora as seqüelas da paralisia cerebral sejam fundamentalmente de ordem motora, existe um elevado índice de crianças portadoras de tal enfermidade que apresentam comprometimentos lingüísticos. A título de ilustração, alguns levantamentos estatísticos podem traduzir melhor esse fato: ACHILLES (1955) aponta em seus trabalhos que 86% de paralisados cerebrais apresentam alguma dificuldade na linguagem e FISCHINGER (1984) afirma que aproximadamente 70% dos portadores dessa patologia manifestam algum tipo de anormalidade na fala. Segundo FISCHINGER, nas crianças atetóides tais anormalidades podem ser observadas em 100% dos casos. Esses dados estatísticos revelam uma incidência suficientemente alta para indicar a necessidade de se desenvolverem estudos sobre a linguagem de crianças portadoras de paralisia cerebral.

1.2.1 Na Visão Tradicional

Partindo de nossa prática clínica em fonoaudiologia, pretendemos, neste item, fazer algumas reflexões sobre o modo como a avaliação e os processos terapêuticos - envolvidos com a linguagem de crianças com paralisia cerebral - vêm sendo, tradicionalmente, vistos e encaminhados.

De início, vale comentar que a fonoaudiologia surgiu no Brasil durante a década de 50, apoiada em bases científicas da medicina e de outras áreas afins, com o objetivo de avaliar e viabilizar o tratamento de crianças e/ou adultos com alterações de linguagem. Queremos ressaltar, porém, que os procedimentos metodológicos e terapêuticos dessas bases apresentam-se insuficientes para o que realmente se pretende desenvolver na prática clínica fonoaudiológica.

Baseando-se em sinais e sintomas apresentados por pacientes, bem como em exames físicos e complementares, a medicina, de um modo geral, rastreia os indícios de uma doença para chegar a um diagnóstico. Assim, quando um indivíduo apresenta alterações lingüísticas, a linguagem é encarada pela área médica como um objeto de diagnóstico, ou seja, um sinal indicando que existe algum dano orgânico, geralmente relacionado com lesões cerebrais e/ou com órgãos fono-articulatórios.

Em casos específicos de alterações lingüísticas em crianças portadoras de paralisia cerebral essa situação não se modifica. A medicina tem como preocupação fundamental detectar a origem dessas alterações. Entretanto, tomando por base nossa experiência clínica, podemos afirmar que determinar as causas de um comprometimento lingüístico pode, no máximo, nos levar a um diagnóstico classificatório, o qual não fornece pistas para o processo terapêutico.

O fonoaudiólogo precisa conscientizar-se de que só poderá encaminhar sua prática no momento em que deixar de perceber a linguagem como um sintoma, tal qual faz o médico, passando a entendê-la a partir de bases teóricas voltadas para a própria linguagem. Em outras palavras, o fonoaudiólogo precisa estar ciente da necessidade de fazer uma análise lingüística, a partir de concepções teóricas que fundamentem sua intervenção terapêutica.

Porém, desconsiderando essa necessidade, alguns autores, fortemente influenciados pela visão médica, tecem comentários sobre as alterações lingüísticas de paralisados cerebrais sem assumir, explicitamente, uma concepção de linguagem, e sem analisar objetivamente a relação existente entre a metodologia utilizada e a perspectiva teórica adotada. TABITH (1989), por exemplo, preocupa-se em explicitar as causas de tais alterações para, a partir disso, propor uma avaliação de linguagem e sugerir condutas terapêuticas.

Segundo esse autor, a paralisia cerebral está freqüentemente associada a retardos de linguagem, com graus de severidade variáveis, em função da interferência de fatores tais como: problemas perceptuais, distúrbios de audição, envolvimento dos centros cerebrais relacionados com a linguagem, deficiência mental e aspectos ambientais.

Com relação aos problemas perceptuais, o autor afirma que uma atividade propicia aprendizado à medida que os canais sensoriais recebem e percebem uma dada informação. No caso de lesionados cerebrais, a dispersividade - ocasionada por falhas na percepção auditiva e visual - pode estar presente, acarretando comprometimentos lingüísticos. Da mesma forma, os distúrbios de audição podem, de acordo com TABITH, causar obstáculos para a aquisição da linguagem, pois, baseado em

dados estatísticos, afirma que vários tipos de disacusias⁵ têm sido encontrados em quadros de paralisia cerebral.

Já, no que se refere ao envolvimento dos centros cerebrais relacionados com a linguagem, TABITH sugere que não é raro encontrar casos de crianças cérebro-lesadas com sintomas semelhantes aos detectados em quadros afásicos de adultos. Em tais casos, as alterações lingüísticas dessas crianças estariam sendo justificadas a partir de uma lesão cerebral relacionada com áreas da linguagem.

A deficiência mental, para o autor, também pode determinar comprometimentos lingüísticos em crianças com paralisia cerebral, pois muitas delas apresentam, no seu ponto de vista, um desenvolvimento intelectual anormal. Nos termos de TABITH (1989, p.62), "o desenvolvimento intelectual é um dos pré-requisitos básicos para a aquisição da linguagem". Nesse sentido, propõe a aplicação de testes psicológicos para que, somente então, sejam estabelecidos os objetivos terapêuticos e o prognóstico da educação e reabilitação de tais casos.

Por fim, a causa do retardo de linguagem em quadros de paralisia cerebral pode estar relacionada, segundo o autor, a aspectos ambientais. Assim, sugere que a criança necessita de modelos lingüísticos apropriados para poder desenvolver sua linguagem. Segundo seu ponto de vista, métodos de estimulação inadequados podem desencadear atrasos no desenvolvimento lingüístico da criança.

Ao lado desses fatores, em decorrência de comprometimentos neuromusculares no aparelho fonador, TABITH (1989) relata que freqüentemente são percebidos, nesses casos, comprometimentos nos movimentos dos órgãos envolvidos na produção dos sons da fala. Essas alterações são caracterizadas por aumento ou diminuição de tônus muscular, falha na

⁵ O termo disacusia, utilizado por TABITH (1989), refere-se a qualquer tipo de alteração auditiva que pode ser identificada em níveis variados de severidade.

coordenação da mobilidade oro-facial, ou, ainda, ocorrência de movimentos involuntários.

Além disso, de acordo com o autor, muitas crianças cérebro-lesadas apresentam reflexos⁶ na região peri-oral, numa idade em que estes já deveriam ter desaparecido. A persistência desses reflexos impede o processamento de atividades orais mais elaboradas e, por consequência, torna difícil a produção de sons da fala.

Partindo dessas considerações, TABITH propõe uma avaliação geral da criança, através da qual deverão ser verificadas: as funções perceptuais ligadas aos canais sensoriais - auditivo e visual; a função auditiva; possíveis envolvimento de centros cerebrais relacionados com a linguagem; o nível intelectual; a estrutura da família, que é percebida como provedora de modelos lingüísticos; e, por fim, o desenvolvimento motor oral.

Com essa testagem geral, o autor visa estabelecer os fatores causais que estão interferindo no desenvolvimento lingüístico da criança. Os resultados dessa testagem, na sua visão, servem de base para que sejam estabelecidos planos terapêuticos. No que se refere à avaliação de linguagem propriamente dita, TABITH (1989, p.74) afirma:

A recepção verbal é testada através da performance do paciente em cumprir ordens verbais de complexidade crescente [...]. A emissão oral é obtida pela observação e registro das emissões da criança em conversação informal, nomeação de componentes de gravuras e descrição dos mesmos. Procuramos observar aspectos da gramática, vocabulário e sistema fonêmico, bem como a impressão clínica sobre a voz, referentes a intensidade, altura e timbre.

⁶ TABITH (1989) refere-se aos reflexos de procura, sucção, mordida e vômito que toda criança, ao nascer, apresenta. Normalmente, esses reflexos transformam-se em atos voluntários durante o primeiro semestre de vida. Porém, em casos de crianças com paralisia cerebral, a presença dos mesmos pode persistir por tempo indeterminado.

Com relação aos procedimentos terapêuticos a serem desenvolvidos, o autor propõe que a adequação da recepção e emissão oral, em crianças portadoras de paralisia cerebral, deve seguir os mesmos métodos empregados em qualquer indivíduo que apresente comprometimentos de linguagem. Nesse sentido, sugere que a terapia fonoaudiológica visa corrigir as alterações - dos sistemas fonético-fonológico, sintático e semântico - detectadas na avaliação.

Em resumo, TABITH (1989) sugere que a criança com paralisia cerebral deve passar por uma avaliação geral, através da qual são verificados os fatores causais que estão interferindo em seu desenvolvimento lingüístico. Segundo o autor, tal conduta é necessária para embasar a atuação terapêutica. Estabelecidos os fatores causais, a criança passa por uma testagem mais específica, em que serão detectados os seus comprometimentos lingüísticos. Finalmente, para o autor, a adequação de tais comprometimentos segue os mesmos métodos utilizados em qualquer indivíduo que apresente desorganizações na linguagem.

Várias observações podem ser feitas a respeito dessas colocações. Em primeiro lugar, queremos ressaltar o fato de que TABITH, ao apresentar as causas das alterações lingüísticas em casos de paralisia cerebral, o faz sem assumir explicitamente uma concepção de linguagem; ora colocando-se em conformidade com a epistemologia genética de PIAGET, à medida que considera o desenvolvimento intelectual como um pré-requisito básico para a aquisição da linguagem, ora com a teoria behaviorista, ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem depende de métodos de estimulação adequados.

Essas duas perspectivas teóricas serão discutidas no próximo capítulo. De momento, vale ressaltar que são posições completamente adversas, incompatíveis entre si, e que, ao assumir pontos de vista tão distantes, o autor não consegue uma via explicativa que dê conta do fenômeno estudado.

Em segundo lugar, queremos salientar que encontrar explicações etiológicas para justificar as alterações de linguagem em crianças cérebro-lesadas pode nos conduzir a um diagnóstico, mas não direciona a atuação terapêutica. Afirmar que uma criança com paralisia cerebral apresenta um déficit lingüístico em função de deficiência mental, por exemplo, pode garantir a explicitação etiológica. Contudo, não fornece pistas para a reelaboração das dificuldades lingüísticas apresentadas. Aliás, se as condutas terapêuticas devem ser iguais para todo e qualquer indivíduo que apresenta dificuldades na linguagem, parece-nos no mínimo questionável a aplicação daquela testagem geral que visa determinar a causa de tais dificuldades.

Além disso, ao propor uma avaliação de linguagem e procedimentos terapêuticos uniformizados, TABITH iguala todos os sujeitos e demonstra que percebe a língua enquanto um código, o qual estaria na simples dependência de emissão (codificação) e recepção (decodificação) de mensagens.

Esta concepção redutora de linguagem é freqüentemente observada na prática clínica fonoaudiológica. Baseados nessa visão simplista de língua como um código de comunicação, os fonoaudiólogos acabam se utilizando de avaliações pré-estabelecidas, sem poder explicativo, objetivando detectar, a nível de emissão/recepção oral, alterações articulatórias e gramaticais. Assim, pretendem testar a capacidade lingüística da criança em nomear figuras, reconhecer, discriminar e nomear noções de tempo e espaço, noções de dias da semana, meses do ano, noções de lateralidade, de partes do corpo, de cores, formas, tamanhos, etc.

Dessa forma, tais profissionais desconsideram o uso efetivo da linguagem, pois pretendem apenas testar, mediante procedimentos descontextualizados, se a criança é capaz de associar mecanicamente significantes a significados, através de reconhecimento, discriminação e nomeação de algumas noções que consideram importantes.

Além desse tipo de testagem, com bastante freqüência também são utilizadas tabelas comparativas e, nesse sentido, parte-se daquilo que se convencionou como um desenvolvimento normal de linguagem para ser comparado com o nível lingüístico em que a criança cérebro-lesada se encontra.

Feita a avaliação (ou a comparação), classificam-se as "falhas" (ou os "atrasos") e se propõe uma intervenção terapêutica mecanicista, baseada em técnicas e métodos previamente determinados que desconsideram a singularidade de cada criança. Ao propor um método terapêutico a ser desenvolvido com crianças portadoras de paralisia cerebral, GONZALEZ (1970, p.323) afirma:

o ensinamento da linguagem deverá passar por uma fase prévia na qual a criança é ensinada e adestrada na execução de diversas atividades: chupar, mascar, soprar e aspirar por um tubo, beber e fazer exercícios de ginástica com a língua...

Obtida satisfatoriamente essa fase inicial, passaremos ao ensinamento direto da linguagem, segundo as seguintes normas:

- 1º- Ensinar objetos e nomeá-los estimulando a atenção
- 2º- Estimular a criança para que nomeie objetos ou pessoas
- 3º- Estudar seus sons, palavras, movimentos de lábios, esforços, etc.
- 4º- Todo som ou palavra obtida será conservada e melhorada por repetições diárias [...]. (Tradução e grifos nossos).

Embora GONZALEZ tenha sugerido tal método há mais de duas décadas, sua proposta ainda tem sido repetidamente observada na prática fonoaudiológica. Tanto em GONZALEZ, como em TABITH, subjaz a idéia de que a língua é um código, sendo, portanto, possível fazer com que a criança, um ser completamente passivo, aprenda esse código através de práticas que levam em consideração repetições mecânicas e descontextualizadas.

Agindo assim, utilizando-se de sistemas nada explícitos de avaliações e aplicando métodos prontos, como o acima proposto, parece que se pretende única e exclusivamente

emoldurar a linguagem da criança em um determinado quadro patológico, a partir do saber médico, psicológico, fonoaudiológico. Aliás, ao se colocarem em um posto no qual conceituam, diagnosticam, traçam prognósticos, esses profissionais acabam por rotular a criança, ditando aquilo que ela deverá ser, e se esquecem de deixar espaço para que ela simplesmente se constitua enquanto sujeito, através da linguagem.

É preciso repensar essa questão. Afirmamos anteriormente que o fonoaudiólogo deve deixar de perceber a linguagem como um sintoma, passando a entendê-la a partir de bases teóricas voltadas para a própria linguagem. Porém, sob pena de comprometer a metodologia a ser utilizada, esse profissional precisa estar ciente de que nem todos os modelos teóricos da lingüística se prestam para responder satisfatoriamente questões relativas à sua prática.

Para não nos estendermos muito nessa discussão, mencionaremos, brevemente, um dos grandes paradigmas da lingüística: o estruturalismo saussureano, pois esse modelo teórico tem influenciado, de maneira implícita, a clínica fonoaudiológica que se direciona à avaliação e prática de linguagem em casos de crianças que apresentam alterações lingüísticas.

A partir da publicação do *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, baseado nas anotações dos alunos de SAUSSURE, foi possível demarcar o início de uma ciência lingüística autônoma, fato que assinala a grande contribuição que esse pensador trouxe à lingüística. São famosos os recortes que instituiu nos estudos da linguagem e, para efeito deste trabalho, vale ressaltar especialmente a dicotomia língua/fala.

A distinção língua/fala diz respeito à língua como um sistema que encerra a relação entre elementos encadeados em si mesmos e à fala enquanto comportamento lingüístico propriamente dito. Para o estruturalismo saussureano, somente as leis independentes e autônomas da língua são consideradas, pois esta

é entendida como um produto estável e acabado, um código transmitido através das gerações. Ao indivíduo resta apenas registrá-lo passivamente.

O objetivo de SAUSSURE, na época, era o de delimitar o objeto de estudo da lingüística, tornando-o homogêneo. Contudo, descartar a historicidade da linguagem significa reduzi-la a um sistema fechado, anulando a sua complexidade e a multiplicidade de seus fenômenos. Por outro lado, separar o sujeito da linguagem significa desconsiderar exatamente a prática: a atividade individual do sujeito na fala.

O modelo saussureano abstrai um objeto idealizado: a língua, enquanto um conjunto de signos coordenados entre si, e torna-se no mínimo ingênuo supor que tal modelo possa fornecer instrumentos para uma abordagem analítica das produções lingüísticas de sujeitos que apresentam alterações de linguagem. A posição teórica assumida por SAUSSURE não se presta para embasar uma atuação clínica que visa estabelecer, na prática, o exercício subjetivo da linguagem.

Essa concepção simplista de língua como um código de comunicação encontra-se nas proposições sugeridas por TABITH (1989) e GONZALEZ (1970). Esses autores propõem técnicas avaliativas e terapêuticas prontas e previamente estipuladas que não ultrapassam os limites das tarefas mecânicas de codificação e decodificação. Mas, a linguagem não pode ser entendida apenas como um código que serve de meio para transmitir mensagens. Essa noção não se presta para direcionar a prática clínica fonoaudiológica.

1.2.2 Na Direção de uma Concepção Interacionista

Neste trabalho nos afastaremos dessa noção simplista de linguagem que a entende como mero instrumento de comunicação, para considerá-la, nos termos de MAINGUENEAU (1989, p.20),

como o que permite construir e modificar as relações entre os interlocutores, seus enunciados e seus referentes. É a própria noção de "comunicação lingüística" que, desta forma, é deslocada: o fato de que um enunciado supõe um enunciador, um destinatário, uma relação com outras enunciações reais ou virtuais, que esteja atravessado pelo implícito, etc.; tudo isto não é uma dimensão que se acrescentaria posteriormente a uma estrutura lingüística já constituída, mas algo que condiciona radicalmente a organização da língua.

Como bem observa FRANCHI (1992, p.25), "antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências".

Para expandirmos nossa compreensão sobre esta concepção de linguagem, nos valeremos, fundamentalmente, dos trabalhos desenvolvidos por GERALDI (1995) e COUDRY (1988), pois, superando a noção redutora de língua como um código que serve como simples suporte para transmissão de mensagens, estes autores reconhecem a linguagem como uma atividade constitutiva, social, fundamental na produção do conhecimento e, portanto, no desenvolvimento do homem.

As colocações feitas por GERALDI (1995), apesar de estarem relacionadas com a ação pedagógica no ensino da língua portuguesa, podem ser diretamente projetadas para uma prática envolvida com alterações lingüísticas de crianças com paralisia cerebral.

Tomando a interação verbal como espaço indispensável para a produção da linguagem, o autor nos faz perceber que a língua não é um sistema que está pronto de antemão, mas que o próprio processo de interlocução se (re)constrói a cada vez, na atividade da linguagem. Da mesma forma, não há um dado sujeito pronto que simplesmente se apropria de um código estanque, encerrado em si mesmo. Ao contrário, os sujeitos se constituem na interação com os outros e essa interação se dá no interior de um contexto social e histórico.

Ora, na prática clínica, assumir uma concepção interacionista de linguagem significa rejeitar procedimentos avaliativos que buscam somente dados de diagnóstico. Significa distanciar-se de métodos terapêuticos prontos e previamente estipulados que pretendem reconstituir, indiscriminadamente, a linguagem desse ou daquele paciente (passivo) por meio da simples incorporação de um conjunto de itens lexicais ou pela apreensão de regras da gramática. Para explicitar tal concepção, GERALDI (1995) leva em consideração três questões básicas: a historicidade da linguagem, o sujeito e suas ações lingüísticas e o contexto social das interações verbais.

Com relação à *historicidade da linguagem*, o autor esclarece que a atividade lingüística está continuamente produzindo uma sistematização aberta, cumprindo a exigência de duas forças opostas: uma delas - verificável a cada uso de expressão, a cada construção de sentido - tende à diferenciação. A outra tende à repetição, na medida em que usamos as mesmas expressões com os mesmos significados em diversas situações. Assim, a historicidade da linguagem se opõe a dois tipos de interpretações ingênuas: de um lado aquela que percebe a língua enquanto indeterminação absoluta, na qual seria impossível reivindicar o significado de uma expressão fora do seu contexto e, de outro, aquela que a considera como uma forma pré-determinada e completamente transparente.

Considerando a situação histórico-social como lugar privilegiado, onde se dá a interação entre um *eu* e um *tu*, e

percebendo que essa relação intersubjetiva se concretiza no trabalho conjunto através do qual os sujeitos produzem discursos, GERALDI (1995) nos faz entender que a própria produção de discursos se faz por meio do trabalho social e histórico. É exatamente esse trabalho que produz ininterruptamente a língua, entendida como uma sistematização aberta e não mais como um código de comunicação pronto e acabado, pois "o trabalho lingüístico que não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir, que é relevante: por ele a linguagem se constitui marcada pela história desse fazer contínuo que a está sempre constituindo". (GERALDI, 1995, p.11).

A outra questão explicitada pelo autor diz respeito ao *sujeito e suas atividades lingüísticas*. Nesse sentido, aponta para o fato de que o sujeito não é um ser único - produtor de sentido -, mas também não é encapsulado em um sistema fechado, completamente assujeitado. Entre essas duas posições radicalmente opostas, GERALDI afirma que existe uma prática cotidiana na qual os sujeitos realizam um trabalho que deve ser considerado em dois níveis interdependentes. Um deles se refere à produção social e histórica de sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos tornam-se significativos. O outro se relaciona com operações discursivas que, apesar da vagueza dos recursos expressivos utilizados no curso da interação verbal, remetem-se aos sistemas de referência e permitem a intercompreensão. A partir destas operações, os sujeitos realizam ações *com a linguagem, sobre a linguagem e, além disso, na produção de sistemas de referência, há uma ação da própria linguagem*.

Para o autor, tais ações são possíveis em função de uma característica fundamental da linguagem - a reflexividade, pois

se entendermos a linguagem como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos expressivos

cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativos, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão sobre os próprios recursos utilizados é uma constante em cada processo. (GERALDI, 1995, p.18).

Para compreendermos as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e as ações da própria linguagem, GERALDI (1995) faz uma distinção entre níveis diferenciados de reflexões, que são evidenciados em atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas, esclarecendo que essas atividades podem ocorrer em qualquer das três ações citadas acima.

As reflexões que ocorrem a nível das atividades lingüísticas não visam interromper o assunto de que se está tratando. Antes disso, pretendem determinar e/ou enfatizar o sentido que se constitui durante a progressão da própria conversação. Como exemplo de atividades lingüísticas estão as paráfrases.

De forma diferente, as atividades epilingüísticas resultam de uma reflexão em que são focalizados os próprios recursos expressivos. Tais atividades suspendem o tema no qual estão envolvidos os participantes do diálogo para refletir sobre os recursos expressivos que estão sendo usados. Para exemplificar essas atividades estão as autocorreções, repetições, antecipações, pausas longas, reformulações, rasuras, etc.

Nas atividades metalingüísticas as reflexões voltam-se para a linguagem em si e, desse modo, desvinculam-se do processo interativo. Trata-se de atividades que analisam a linguagem, conceituando-a, classificando-a, etc. De acordo com GERALDI, é possível perceber uma atitude metalingüística a partir da presença de certos conceitos gramaticais que interferem na construção de sentenças, ou mesmo na escolha dos recursos lingüísticos a serem utilizados. Dependendo, por exemplo, do nível de escolaridade dos sujeitos que participam

do processo interativo, são definidos alguns parâmetros que decidem questões relativas a pronúncia, erro/acerto, etc.

Conforme já apontado, essas atividades relacionam-se com níveis distintos de reflexões sobre a linguagem e podem estar presentes nos três tipos de ações linguísticas. No que se refere às ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem, GERALDI (1995) afirma que é na relação entre um *eu* e um *tu* que ocorrem as ações linguísticas. É nessa relação intersubjetiva que os locutores agem - uns sobre os outros -, na medida em que apresentam e representam uma certa construção da realidade, influenciando-se mutuamente em opiniões, preferências, etc.

Dessa forma, no curso da interação verbal, a partir de uma interferência mútua é que os sujeitos provocam e sofrem modificações contínuas, alterando o conjunto de informações que cada um dispõe sobre objetos e fatos do mundo. Assim, a consciência dos sujeitos se constitui na prática discursiva. Enquanto participam das interlocuções, os sujeitos vão formando um amplo sistema de referências, interpretam recursos expressivos e constroem uma compreensão do mundo.

Nas ações *sobre* a linguagem, os sujeitos tomam como objeto os recursos linguísticos para que, através deles, consigam chamar a atenção do outro, a quem a palavra é dirigida. Segundo o autor, é agindo sobre a linguagem que os sujeitos abrem espaço para a produção de uma certa "novidade". Nesse sentido, esse tipo de ação produz "novas determinações relativas da língua", provocando alterações no sistema de referências à medida que constroem novas formas de representação do mundo.

Com relação às ações *da* linguagem, GERALDI esclarece que, além das ações que os sujeitos praticam *com* e *sobre* a linguagem, devemos considerar que a própria linguagem age de forma a constituir os sujeitos. O autor focaliza tal ação sob dois ângulos: um deles relaciona-se com a interferência que a sistematização aberta da língua produz na construção de

raciocínios lógico-lingüísticos. Convém ilustrar esse tipo de ação da linguagem mediante exemplo mostrado e comentado pelo próprio autor. Produzindo verbos como: *fazi, di, cabeu*, etc., a criança em fase de aquisição de linguagem revela que, ao refletir sobre a língua (nesse caso, numa atividade epilíngüística), tende a obedecer a certas formas estabilizadas nos sistemas lingüísticos. Esse exemplo denota a influência que a linguagem exerce sobre o raciocínio lingüístico da criança.

O outro ângulo focalizado refere-se à construção de sistemas de referência. Para explicitar essa questão, GERALDI (1995) enfatiza o fato de que ao nascermos num mundo de discursos preexistentes e de incorporarmos os sistemas de referência que esses discursos revelam nós nos constituímos enquanto sujeitos. É dessa maneira que a linguagem age, notoriamente, sobre os sujeitos, pois suas consciências se constroem através do material sígnico, no processo interacional.

Por fim, no que se refere ao contexto social das interações verbais, o autor evidencia que os diversos espaços sociais nos quais as interações ocorrem determinam o trabalho realizado pelos sujeitos na produção de seus discursos. Desse modo, a interação verbal é delimitada por uma situação imediata que ocorre no interior de uma estrutura social mais ampla.

Assim, baseado numa perspectiva interacional e discursiva da linguagem, ao focalizar o processo interacional como espaço de construção dos sujeitos e da própria linguagem, GERALDI (1995) nos faz observar que, na prática dinâmica da língua, os sujeitos não se relacionam com um código pronto, através do qual emissor e receptor codificam e decodificam estruturas lingüísticas acabadas. Ao contrário, esses sujeitos se influenciam mutuamente a partir de interações verbais que acontecem em situações reais.

Nas palavras de BRANDÃO (1995, p.12), "a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de

pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social;[...]”.

Transpondo essa noção para a prática clínica, o fonoaudiólogo não deve se colocar em um posto afastado de onde avalia e ensina certas formas normativas a seus “pacientes” que, por sua vez, registram e reconhecem tudo passivamente. Ora, esses sujeitos têm uma história de vida, situada num meio social e, por isso, não podem ser considerados espectadores passivos. Se a consciência se constitui na interação verbal através do material sócio, será, então, na própria interação que o fonoaudiólogo achará espaço para desenvolver sua função.

Se o fonoaudiólogo deixar de entender o signo como um sinal inerte, encerrado no interior de um sistema abstrato, ele ficará livre para encará-lo como uma categoria dinâmica. Este procedimento está de acordo com BAKHTIN (1992), para quem esse signo vivo nasce na experiência exterior para compor a atividade mental. Portanto, a consciência não se organiza no interior do indivíduo, mas fora dele, a partir da palavra do outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo.[...] Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 1992, p.378).

É através do outro que a consciência toma forma e se constitui. É a partir da palavra do outro que a criança toma consciência de si, que se originam as representações sobre si própria e sobre o mundo. Assim, sua fala não pode ser analisada fora do processo interlocutivo, afastada do dizer do outro.

Essas colocações fazem-nos rejeitar, definitivamente, o modo como as avaliações de linguagem e os métodos terapêuticos vêm sendo implantados junto às crianças cérebro-lesadas, pois caracterizam-se como procedimentos que tomam a língua como um produto estanque e a criança como um ser sem história, desvinculada do contexto social.

Aliás, levando em consideração o meio social, precisamos refletir sobre o modo como a paralisia cerebral tem sido encarada pela sociedade. Sem querer antecipar a análise do caso que apresentaremos no decorrer deste trabalho, convém salientar que a criança-sujeito desta pesquisa é considerada por muitos como uma "pobre deficiente", incapaz de agir, falar, decidir. São imagens distorcidas e apriorísticas relacionadas com o modo que o meio social, de uma forma geral, encara a deficiência. Essas imagens, previamente construídas, acabam desfazendo as possibilidades de se manter uma relação de troca, de interação, e colocam a criança em uma posição passiva, como se sua única "verdade" fosse a lesão cerebral.

Perguntamo-nos se o olhar do profissional envolvido com crianças portadoras de paralisia cerebral não deve buscar o inverso: deslocar seu foco da deficiência em si, para poder salientar a criança como um ser em processo de integração social. Oferecendo condições para a criança interagir lingüisticamente, o profissional abre espaço para que ela se constitua enquanto sujeito. Com isso, não estamos propondo um procedimento que procure negar o déficit, mascarando-o ou rejeitando-o. Trata-se de instaurar um processo terapêutico, no qual o déficit deixa de assumir primazia e passa a ser entendido como apenas mais um, dentre os muitos fenômenos que fazem parte da vida da criança.

Não temos notícias de estudos que buscaram focalizar a linguagem de crianças com paralisia cerebral a partir de uma perspectiva interacional e discursiva. As poucas pesquisas que se ocuparam desse assunto resumiram-se em assumir posições como

aquelas adotadas por TABITH (1989) e GONZALEZ (1970), já comentadas no item 1.2.1.

Para evidenciar uma prática clínica inspirada em uma perspectiva que privilegie a interação sócio-verbal, tomaremos como ponto de referência o trabalho desenvolvido por COUDRY (1988), pois, embora esteja voltado para questões relativas à afasia, pode nos trazer importantes esclarecimentos a serem observados em atuações terapêuticas envolvidas com crianças portadoras de paralisia cerebral.

Fundamentada em uma perspectiva interacional e discursiva de linguagem, COUDRY afasta-se de procedimentos avaliativos e terapêuticos artificializados, superando noções cristalizadas que tomam a língua como um código estanque, a fala como simples combinação articulatória de fonemas, o discurso como uma seqüência de palavras e sentenças, a linguagem como um processo mecânico de codificação e decodificação de estruturas lingüísticas prontas e acabadas.

Opondo-se a esses conceitos estanques, a autora aponta para inadequações de avaliações usuais que, embasadas em concepções redutoras da lingüística, acabam se transformando em tarefas fragmentadas fixas e descontextualizadas; afastadas de seu objetivo, pois não conseguem avaliar a linguagem nem fornecer subsídios para o encaminhamento terapêutico.

De acordo com COUDRY (1988), as avaliações convencionais - comprometidas com tarefas que pretendem examinar se o sujeito testado é capaz de nomear objetos e figuras, discriminar, listar, etc. - são constituídas em situações artificiais. O examinador assume a postura de um observador distante e não de interlocutor. Nesse posto de observação, ele acaba anulando as possibilidades de manter um diálogo e de construir uma relação intersubjetiva, na qual há sempre espaço para um eu e um tu trocarem experiências.

Os profissionais envolvidos com a terapêutica da fala precisam entender que as avaliações tradicionais são atemporais: não levam em consideração a situação concreta em

que se dá a interação; e impessoais: ignoram a história e a singularidade de cada sujeito. Além disso, nessas avaliações, há uma visível predominância de atividades metalingüísticas em detrimento de atividades epilingüísticas.

Segundo COUDRY (1988), ao se embasarem em atitudes metalingüísticas, os procedimentos avaliativos tradicionais desconsideram as relações interlocutivas. As expressões verbais desvinculam-se do contexto, deixando os sujeitos avaliados sem pistas para apreenderem a intenção do examinador. Conforme a autora, são exatamente as atividades epilingüísticas, desconsideradas nos testes padronizados, que dão ao investigador a oportunidade de conhecer o percurso que cada sujeito trilha na construção da linguagem.

Ao afastar-se de procedimentos mecânicos e pré-fixados, COUDRY desenvolve uma prática de avaliação e acompanhamento de seus sujeitos servindo-se de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva, resultante de um trabalho social e histórico; da perspectiva sócio-interacionista de aquisição da linguagem, a qual assume que a construção de objetos lingüísticos depende da interação dialógica; e de uma teoria de discurso que busca analisar a linguagem a partir de seu uso efetivo.

Pautada nesse quadro teórico, a autora analisa a linguagem patológica de seus sujeitos na prática interpessoal, na situação dialógica, entendendo que é esse o lugar no qual se exercita a linguagem oral. Conforme COUDRY (1996), nas situações discursivas o investigador - que não é mais um simples observador e sim um interlocutor - provoca atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas e faz emergir os dados de que precisa para poder encaminhar a intervenção terapêutica.

Esse procedimento coloca em jogo a ação conjunta, a imagem que os interlocutores fazem um do outro, o conhecimento mútuo, a interação dialógica, neutralizando a distância dos participantes da prática clínica. Dessa forma, o processo

avaliativo, lingüísticamente informado, passa a encaminhar a intervenção terapêutica propriamente dita, pois não se realiza a partir do ponto de vista do examinador que dita e comanda as situações pré-estabelecidas dos testes padronizados. Ao contrário, é um processo que se dá na interação entre os interlocutores do diálogo e, nessa interação, o sujeito que se apropria da linguagem é tomado como referência.

COUDRY & MORATO (1988) assumem que, na prática clínica, os papéis de interlocutor e terapeuta se associam. Ao interlocutor cabe a função de investigar a linguagem patológica, enquanto o terapeuta provoca operações epilingüísticas que auxiliam o sujeito na elaboração de suas dificuldades. A associação desses papéis torna-se possível à medida que a interlocução é considerada como o espaço do exercício conjunto da linguagem. Assim, o terapeuta encontra sua função quando se coloca na posição de interlocutor-investigador e, na própria interação, faz emergir os dados que tornam-se relevantes para a terapia.

O trabalho desenvolvido por COUDRY revela a importância de considerarmos, na prática clínica, uma concepção teórica que privilegie os aspectos sociais e históricos da linguagem, a atividade do sujeito na fala, a construção de objetos lingüísticos na interação dialógica. Com isso, a autora se distancia de técnicas avaliativas tradicionais, inspiradas em padrões fixos que se reduzem ao código lingüístico, para se aproximar de um procedimento que permite compreender, no processo interlocutivo, as dificuldades lingüísticas do sujeito. A reelaboração dos objetos lingüísticos alterados provém da atuação conjunta, estabelecida entre o interlocutor-investigador e o sujeito que apresenta dificuldades.

As reflexões feitas por COUDRY - apresentadas resumidamente neste trabalho - nos permitem considerar que as avaliações utilizadas com crianças portadoras de paralisia cerebral pautam-se em procedimentos fixos que desconsideram a situação interlocutiva. Pedir para que a criança neurolesada

reconheça, discrimine, nomeie cores, formas, tamanhos, noções de espaço e de tempo, etc., com o intuito de avaliar suas capacidades (ou incapacidades) lingüísticas, é um procedimento que, visivelmente, não considera a interação.

Esse tipo de avaliação acaba por excluir a criança da situação interativa, pois se constitui sob o ponto de vista do examinador, que, ao assumir uma atitude metalingüística, objetiva elencar e descrever as dificuldades da criança. As reflexões e as hipóteses que a própria criança faz sobre a linguagem são encaradas como "desvios" e "incapacidades".

A esse respeito, COUDRY & SCARPA (1990) advertem para o fato de que muitos dos "desvios" apresentados por crianças não indicam, de modo algum, "erros" ou "incapacidades", mas, antes disso, revelam as hipóteses que a criança lança sobre os objetos lingüísticos que está construindo.

Portanto, desconsiderar tais hipóteses significa distanciar o interlocutor-investigador daquilo que ele busca: compreender e participar do percurso que a criança faz, pela linguagem. Para aproximar-se desse objetivo, o terapeuta precisa considerar que os dados lingüísticos devem ser construídos na própria situação interacional.

Concluimos, então, que a análise da linguagem de crianças com paralisia cerebral deve ser feita a partir de seu uso efetivo, levando em conta os fatores relevantes da situação interlocutiva. Embasando-se na análise dos dados que emergem de discursos produzidos em situações reais, o fonoaudiólogo encontra condições para encaminhar sua prática.

Dessa forma, o processo terapêutico guia-se apoiado no exercício subjetivo da linguagem, na atuação conjunta entre o interlocutor-investigador e a criança portadora de paralisia cerebral, entre duas pessoas concretas e singulares, com suas próprias histórias de vida, situadas num meio social. Esse procedimento só é possível se uma concepção discursiva de linguagem estiver ancorando a análise das produções lingüísticas da criança cérebro-lesada.

Assumir essa postura exige do fonoaudiólogo clareza sobre o modo como a linguagem é adquirida. Com o objetivo de trazer a esse profissional a oportunidade de transitar pelas teorias que discutem o fenômeno da aquisição da linguagem, no próximo capítulo apresentaremos as diversas perspectivas teóricas que se propõem a explicar o desenvolvimento lingüístico na infância, destacando o ponto de vista sócio-interacionista, pois apresenta-se coerente com uma concepção que privilegia a dimensão discursiva da linguagem.

2 TEORIAS DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

No capítulo anterior procuramos fazer algumas reflexões sobre avaliações e procedimentos terapêuticos envolvidos com a linguagem de crianças portadoras de paralisia cerebral. Visto que nossa atenção está voltada para questões relacionadas com a linguagem de crianças, pretendemos, neste segundo capítulo, apresentar em linhas gerais as teorias que procuram explicar o fenômeno da aquisição da linguagem.

Iniciaremos pelo behaviorismo que, embora já tenha deixado de ser discutido nos meios científicos, continua influenciando o exercício clínico de muitos profissionais. Em seguida, apresentaremos o inatismo e o cognitivismo, pois são posições teóricas com grande influência nos estudos sobre a aquisição de linguagem. Por fim, voltaremos nossa atenção para a perspectiva sócio-interacionista, a qual tomaremos por base na análise de nossos dados.

É bastante conhecido o fato de a psicolingüística - disciplina que se dedica aos estudos de aquisição de linguagem - ter sido criada "intencionalmente"⁷ em um seminário de verão que se realizou na Universidade de Cornell (EUA), em 1951. Segundo PETERFALVI (1970), uma comissão de lingüistas e psicólogos reuniu-se nesse seminário para delinear essa nova disciplina, a qual deveria abranger três abordagens diferentes: a lingüística estruturalista, a teoria da aprendizagem focalizada sob a ótica behaviorista e a teoria da comunicação.

Portanto, o nascimento da psicolingüística, de início considerada uma subdisciplina da psicologia empiricista,

⁷ Termo usado por PETERFALVI (1970, p. 14).

coincide com uma época em que o behaviorismo estava em plena fase de expansão.

As pesquisas em aquisição de linguagem sob uma perspectiva behaviorista tiveram SKINNER como principal precursor. Esse teórico adotava uma abordagem descritivista e o que buscava era previsão e controle do comportamento, através de uma rigorosa coleta de dados.

A teoria da aprendizagem defendida por SKINNER fundamentava-se em dois conceitos básicos: o operante e o reforço. O operante - entendido como uma ação executada pelo organismo - seria reforçado ao atingir um resultado. Se o resultado fosse favorável a ação estaria sendo reforçada, aumentando a probabilidade do operante ocorrer novamente; se, por outro lado, o resultado fosse desfavorável, a ação teria sido punida, o que diminuiria a possibilidade do operante voltar a ocorrer. Desse modo, os resultados definiriam eventos punitivos ou reforçadores.

Confiante em que sua visão de aprendizagem poderia dar conta de explicar todas as esferas do comportamento humano, em 1957 SKINNER publicou o "Verbal Behavior". Neste livro, o autor argumenta que a linguagem, entendida como qualquer outra função comportamental, é ensinada às crianças através de condicionamento operante.

Dessa forma, esse teórico considerou que o fenômeno da aquisição da linguagem poderia ser explicado em termos de associação entre estímulo-resposta, pois, conforme sua proposta, o condicionamento operante do comportamento verbal apóia-se em reforçamentos seletivos de sons e combinações de sons, oriundos do meio ambiente.

De acordo com essa posição teórica, a criança inicialmente emitiria sons ao acaso ou por imitação, e receberia, de maneira diferenciada, reforçamento ou recompensa de adultos que fizessem parte de seu meio ambiente. Aqueles sons que fossem próximos aos usados na fala adulta acabariam se

tornando predominantes na vocalização da criança, pois seriam reforçados pela atenção ou elogio dos adultos.

À medida que a criança fosse gradativamente recebendo reforçamentos, suas vocalizações se ampliariam e se tornariam cada vez mais semelhantes à fala adulta, até que, finalmente, conseguisse adquirir um repertório lingüístico, emitindo unidades de fala envolvidas na linguagem cotidiana.

Essa perspectiva nega a contribuição da criança em todo esse processo, pois a mesma é encarada como um organismo vazio. A teoria behaviorista considera somente os fatores externos, existentes no meio ambiente, e entende a linguagem, ou melhor, o comportamento verbal, como produto de reforço e modelagem gradual que o adulto proporciona à criança.

Foram várias as críticas elaboradas contra a proposta skinneriana. Uma delas refere-se ao fato de que se os eventos são definidos por seus resultados, não haveria possibilidade de prever quais deles poderiam ser considerados reforçadores num determinado organismo. Em outras palavras, essa teoria não consegue indicar quais seriam os eventos reforçadores para que uma criança aprendesse a sua língua.

Um outro problema relaciona-se com a identificação do estímulo. Ora, os behavioristas afirmam que a ocorrência de um operante está na dependência de um dado estímulo, porém não esclarecem como identificar tal estímulo, isto é, não conseguem explicar o que leva uma pessoa a produzir um determinado enunciado em uma situação social específica.

Finalmente, a própria noção de operante é problemática, pois esta perspectiva não esclarece de que maneira a criança consegue, precocemente e com uma rapidez espantosa, desenvolver sua linguagem.

Embora todas essas críticas tenham sido apontadas contra a teoria behaviorista, vários fonoaudiólogos envolvidos com patologias de linguagem se utilizam dessa posição teórica para fundamentarem sua prática. Sob essa visão, tais profissionais percebem a linguagem como um comportamento operante que resulta

da associação entre estímulo-resposta. Nesse sentido, entendem que a criança (uma tábula rasa) aprende sua língua através de estimulação adequada. A análise lingüística de dados embasada nessa ótica desconsidera o processo interlocutivo e fica restrita àquela noção redutora de língua como mero código de comunicação.

A partir da concepção behaviorista, o profissional avalia de forma unilateral as falhas articulatórias, gramaticais, os atrasos de linguagem, e assume a condição de estimulador-reforçador, isto é, de adestrador. Será ele o responsável por conduzir a modelagem do comportamento lingüístico da criança. Conforme vimos no item 1.2.1, GONZALEZ (1970), por exemplo, interessado em estabelecer condutas terapêuticas especificamente direcionadas para crianças com paralisia cerebral, propõe uma técnica baseada nessa perspectiva e, desse modo, nega o papel do sujeito, não leva em consideração a situação de interação, toma a língua como um código e sugere uma prática mecânica e descontextualizada, baseada em repetições sucessivas de palavras e evocações de nomes de pessoas ou objetos a partir de estímulos.

Uma forte negação contra a tradição behaviorista partiu de CHOMSKY que, ao lançar críticas concludentes à obra "Comportamento Verbal", de SKINNER, declara:

Simplemente não é verdade que as crianças possam aprender a linguagem apenas através de 'cuidado meticuloso' por parte dos adultos que modelam seu repertório verbal através de um meticuloso reforçamento diferencial... É comum se observar que uma criança pequena, filha de pais imigrantes, pode aprender uma segunda língua nas ruas, com outras crianças, numa rapidez espantosa e que sua fala pode ser inteiramente fluente e correta... Uma criança pode aprender boa parte de seu vocabulário e 'sensibilidade' para as estruturas da sentença a partir da televisão, da leitura, da fala dos adultos etc. Até mesmo uma criança pequena... pode imitar bastante bem uma palavra, numa primeira tentativa, sem qualquer esforço por parte de seus pais para ensiná-la. Também é absolutamente óbvio que, em estágios posteriores, uma criança será

capaz de construir e entender vocalizações totalmente novas que, ao mesmo tempo, sejam sentenças aceitáveis em sua língua... Deve haver processos fundamentais, operando independentemente do 'feedback' de seu meio ambiente. Não há qualquer tipo de apoio para a doutrina de Skinner e outros, segundo a qual uma lenta e cautelosa modelagem do comportamento verbal, através de reforçamento diferencial, é uma verdade absoluta... (CHOMSKY, apud MUSSEN, 1977, p.204).

Levando em consideração o fato de que as crianças adquirem sua língua materna com fluência e uma rapidez extraordinária, CHOMSKY nega qualquer abordagem que se proponha a explicar a aquisição da linguagem a partir de mecanismos genéricos de aprendizagem.

Segundo CHOMSKY (1977, p.72) "não é possível dar conta do desenvolvimento de nossa compreensão, no sentido comum, do mundo físico e social, ou da ciência, crendo em processos como a indução, generalização, etc.", pois, na sua opinião, a hipótese empirista "segundo a qual, na aquisição de um saber, o homem procederia por indução, generalização, a partir de um cérebro vazio", é muito pouco plausível.

Colocando-se radicalmente contra o empirismo, CHOMSKY assume uma posição racionalista e passa a considerar a linguagem como uma estrutura cognitiva inata, que faz parte da herança genética de cada membro da espécie humana. Nesse sentido, entende que o estudo da linguagem constitui um modelo através do qual é possível abordar a natureza do conhecimento humano e, dessa forma, assume que:

No caso da linguagem, deve-se explicar como um indivíduo, a partir de dados muito limitados, desenvolve um saber extremamente rico: a criança, imersa numa comunidade lingüística, confronta-se com um conjunto muito limitado de frases, na maioria das vezes imperfeitas, inacabadas, etc. ...; entretanto, ela chega, num tempo relativamente curto, a 'construir', a interiorizar a gramática de sua língua, a desenvolver um saber bastante complexo, e que não pode ser induzido só dos dados de sua experiência. Concluimos, disso, que o saber interiorizado deve ser estreitamente limitado por uma propriedade biológica; e sempre que nos defrontamos com uma

tal situação, em que um saber é construído a partir de dados muito limitados e imperfeitos (e isto de maneira uniforme e homogênea entre os indivíduos), poderemos concluir que um conjunto de coerções apriorísticas determina o saber (o sistema cognitivo) obtido. (CHOMSKY, 1977, p. 69).

Para CHOMSKY, portanto, o estudo da linguagem deve ser considerado como parte de um estudo mais amplo que envolve os processos cognitivos e o cérebro humano. A lingüística, no seu ponto de vista, se inclui na psicologia cognitivista e, nessa direção, nas ciências naturais. (cf. CHOMSKY, 1971).

Segundo sua proposta, os seres humanos possuem um Dispositivo inato para Aquisição da Linguagem (DAL), universalmente aplicável. Através desse dispositivo, a criança processa o *input* lingüístico (dados lingüísticos primários) e tem como produto final uma gramática da língua da qual os dados foram extraídos. Nesse sentido, a criança acaba por desenvolver uma gramática da linguagem para que possa dar conta desses dados. Contudo, essa gramática deve ser entendida como a representação da competência lingüística do falante e não de seu desempenho.

A competência lingüística refere-se ao conhecimento que cada falante nativo tem sobre a estrutura de sua língua materna. Esse conhecimento desenvolve-se até a puberdade e se encontra subjacente ao desempenho lingüístico, que é entendido como a utilização explícita que cada indivíduo faz de tal conhecimento, num contexto social específico.

Buscando esclarecimentos que pudessem evidenciar de que maneira cada membro da espécie humana usa sua competência para produzir e compreender um número indefinidamente grande de sentenças de sua língua, a teoria chomskiana desenvolve uma explicação de como a criança, à medida que é exposta aos dados da língua, adquire a competência.

Sendo partidário de uma posição racionalista, CHOMSKY (1981) explica o sistema de competência lingüística postulando a existência de uma faculdade de linguagem, a qual é composta

por propriedades lingüísticas universais: a gramática universal, que é constitutiva de um estado mental inicial e que inclui propriedades essenciais, presentes em toda língua humana possível. Essas propriedades são inatas e encontram-se em todos os indivíduos da espécie humana, antes mesmo de terem vivenciado qualquer tipo de experiência.

A criança partirá desse estado inicial e, à medida que for exposta aos dados lingüísticos, passará por estados intermediários - de uma palavra, duas palavras, sentenças simples e assim por diante - até chegar às subordinações e sentenças complexas, adquirindo o domínio total de sua língua materna e atingindo um estado estacionário, quando não mais sofrerá modificações relevantes. Dessa forma, segundo CHOMSKY, a criança parte de um estado mental inicial e à medida que vai fixando parâmetros - ou seja, estabelecendo as formas possíveis de manifestar cada princípio em sua língua materna - chega à gramática particular.

Conforme esse ponto de vista, a criança já tem internalizados princípios universais da linguagem antes mesmo de dizer as primeiras palavras e utiliza-se dessa capacidade inata para estabelecer a gramática de sua língua materna. Ela não nasce com o conhecimento de uma língua particular, pois esse é o resultado de uma ação conjunta que se dá entre as estruturas iniciais, os processos maturacionais e o acesso aos dados lingüísticos.

Podemos concluir que CHOMSKY aponta para três temas básicos que podem contribuir para delinear uma visão geral sobre a aquisição da linguagem: o primeiro refere-se à hipótese que pode dar conta da aptidão da criança em adquirir estruturas da linguagem postulando-se um dispositivo de aquisição da linguagem, inscrito no potencial genético de todos os seres humanos; o segundo refere-se à questão da competência lingüística e do desempenho, relativo ao conhecimento que cada indivíduo tem de sua linguagem e ao uso explícito que cada um faz desse sistema de conhecimento; e o terceiro relaciona-se

com a noção de criatividade, capacidade que o falante tem para produzir e interpretar inúmeras sentenças de sua língua.

A partir da teoria chomskiana, os estudos de aquisição de linguagem viram-se libertos do dogmatismo do paradigma behaviorista. Contudo, a perspectiva inatista proposta por CHOMSKY desconsidera a intervenção de variantes individuais no processo de aquisição de linguagem. Afinal, tal perspectiva pressupõe uma gramática universal inscrita na mente-cérebro do indivíduo e, portanto, toma a linguagem como um saber inato. O que propõe, na realidade, é uma teoria mentalista da competência, a qual visa estabelecer, por meio de hipóteses explicativas, um sistema de princípios universais que independem da atividade da criança.

Segundo COUDRY (1988), nessa concepção os fatores individuais, assim como os fatores culturais, sociais, ideológicos, etc.- importantes na construção da significação - ficam excluídos. Tais fatores relacionam-se com o desempenho lingüístico, que não é contemplado por esse modelo teórico.

Nesse sentido, seria um equívoco bastante grande tomar o modelo teórico proposto por CHOMSKY como fonte inspiradora de um exercício clínico. Esse modelo se interessa pela estrutura interna da linguagem e acaba por desconsiderar aquilo que é imprescindível para a atuação clínica: os vários fatores que influenciam o desempenho lingüístico de cada falante.⁸

Levando em conta essas questões, percebemos a necessidade de buscar outras perspectivas teóricas que expliquem a aquisição da linguagem. Perspectivas que considerem a atividade da criança, sua interação com o mundo e a importância da situação interativa. As pesquisas da área que se

⁸ Convém dizer que apesar de não servir de suporte para um exercício clínico, dependendo da natureza da alteração da linguagem - quando é o nível sintático que está comprometido -, a teoria chomskiana pode iluminar a análise lingüística de dados considerados patológicos. GREGOLIN-GUINDASTE (1996), por exemplo, assume a teoria da gramática gerativa para analisar um caso de agramatismo. Entretanto, segundo a autora, é a partir de uma perspectiva discursiva que se garante a coleta de dados e o acompanhamento de linguagem.

ocuparam com essas questões acabaram por desencadear uma forte corrente dentro da psicolingüística: o interacionismo.

Essas pesquisas passaram a privilegiar⁹ - além dos aspectos sintáticos - as questões pragmáticas e semânticas da linguagem, desencadeando vários trabalhos com diferentes enfoques sobre o desenvolvimento lingüístico da criança. Entre eles figuram: o enfoque cognitivista, conforme as pesquisas dos psicolingüistas de Genebra; o enfoque interacionista, inspirado de início nos estudos de BRUNER; e mais especificamente, no Brasil, o projeto sócio-interacionista orientado pelas pesquisas do grupo coordenado por Cláudia de LEMOS.

A abordagem cognitivista nega, assim como a teoria chomskiana, as explicações empiristas para a aquisição da linguagem e passa a subordinar o desenvolvimento lingüístico ao desenvolvimento cognitivo. Nessa visão, os fenômenos que ocorrem a nível dos processos cognitivos são tomados como precursores do desenvolvimento lingüístico da criança.

Os estudos cognitivistas buscaram no construtivismo piagetiano grande parte de inspiração. Porém, vale ressaltar que PIAGET não se preocupou especificamente com uma teoria sobre a aquisição da linguagem. Seu objetivo primário foi o de entender a natureza do conhecimento humano, e seus comentários sobre a linguagem são parciais, devendo ser vistos à luz de seu objetivo principal.

Ao propor uma explicação ontogenética para a aquisição do conhecimento humano, PIAGET (1993) rompe com o pensamento associacionista (E->R) da psicologia, pois afirma que a criança constrói uma compreensão sobre o funcionamento do mundo físico fundamentalmente através de suas ações. Nesse sentido, sugere que a inteligência da criança deve ser entendida como produto de tais ações e, da mesma forma, como produto de certas estruturas mentais que interagem entre si.

⁹ De acordo com PAN (1995).

Embora CHOMSKY e PIAGET concordem, por um lado, quanto a uma forte negação ao behaviorismo, por outro, colocam-se em posições completamente adversas. Ao contrário do que postula CHOMSKY, para PIAGET a linguagem não é inata, "só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos". (PIAGET, In: PIATELLI PALMARINI, 1983, p.39).

Assim, na perspectiva piagetiana, o funcionamento intelectual, resultante de uma hereditariedade, viabiliza a interação do organismo com o mundo físico. Dessa interação são geradas estruturas da inteligência que, ao se desenvolverem, passam por uma série de estágios.

Independentemente do contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas, tais estágios são construídos um a partir do outro e se caracterizam por certas propriedades do pensamento infantil. Os principais estágios são: o sensório-motor, o pré-operacional, o das operações concretas e, por fim, o das operações formais.

O primeiro deles, o sensório motor, corresponde à fase inicial do desenvolvimento cognitivo. Inicia-se no nascimento e estende-se até, aproximadamente, os dezoito meses. O pré-operacional vai dos dezoito meses aos sete anos de idade. O das operações concretas ocorre entre sete e onze anos e, finalmente, o estágio das operações formais vai dos onze anos em diante. Não nos deteremos na explicitação de todos esses estágios, pois isto estaria fora dos objetivos de nosso trabalho. Porém, devemos considerar que, para PIAGET (1993), o surgimento da linguagem está na dependência de construções próprias da inteligência sensório-motora, pois, assim afirma:

A linguagem não constitui a origem da lógica mas, pelo contrário, é estruturada por ela. Em outros termos as raízes da lógica terão de ser buscadas na coordenação geral das ações (incluindo condutas verbais) a partir do nível sensório-motor cujos esquemas parecem

ter importância fundamental desde o princípio. (PIAGET, 1993, p.78).

De acordo com o pensamento piagetiano, no período sensório-motor - caracterizado por construções que se efetuam apoiadas em percepções e movimentos - a criança elabora um conjunto de subestruturas cognitivas que lhe servirá de base para a evolução de suas condutas posteriores. Essas condutas surgem ao final do nível sensório-motor e são entendidas como manifestações de uma função fundamental: a função semiótica, "que consiste em poder representar alguma coisa (um 'significado' qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual, etc.) por meio de um 'significante' diferenciado e que só serve para essa representação". (PIAGET, 1993, p.46).

Dessa forma, a linguagem, assim como o jogo simbólico, o desenho, a memória, etc., são considerados manifestações da função semiótica. Essa função, que supõe a evocação representativa de objetos ou acontecimentos ausentes, só progride, segundo a proposta piagetiana, através do direcionamento ou inteligência representativa. Por conseguinte:

Nem a linguagem, nem o jogo, nem o desenho, nem a imagem, nem mesmo a memória [...] se desenvolvem ou organizam sem o socorro constante da estruturação própria da inteligência. É chegado, portanto, o momento de examinar a evolução desta última a partir do nível de representação, constituída graças à função semiótica. (PIAGET, 1993, p.79).

A formação da função semiótica, nessa perspectiva, é um aspecto marcante no desenvolvimento infantil, pois determina a passagem do plano da ação para o plano da representação, imprimindo uma mudança estrutural no desenvolvimento intelectual da criança. O aparecimento dessa função ultrapassa a inteligência sensório-motora e caracteriza a etapa pré-operacional, que é a base para a construção das operações concretas e que, por sua vez, fundamenta a inteligência formal.

Direcionado por uma perspectiva cognitivista-construtivista, PIAGET, com sua epistemologia genética, alterou o rumo das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil. Interessado pela gênese dos processos psicológicos, superou duas grandes correntes epistemológicas: a mentalista, alicerçada no racionalismo, e a posição empiricista, fundamentada em uma concepção mecanicista. Como epistemólogo, embasado na concepção biológica da evolução das construções cognitivas, supôs a existência de um mecanismo evolutivo que tem origem biológica, mas que é ativado pela interação do organismo com o meio físico.

Assim, o cognitivismo piagetiano colocou em relevo o desempenho ativo e construtivo da criança em seu próprio desenvolvimento. Entretanto, o papel da linguagem nesse processo foi minimizado, pois, nessa perspectiva, o desenvolvimento lingüístico da criança foi vinculado aos "universais cognitivos"¹⁰, isto é, a alguma função fundamental do psiquismo humano que realça os processos adquiridos durante o estágio sensório-motor. Em outras palavras, entendendo que a inteligência é anterior à linguagem, esta última passou a ser encarada apenas como um sintoma de um nível intelectual subjacente.

Partindo dessa ótica, explica-se, por exemplo, que a criança começa num nível sensório-motor a estruturar, através de suas ações, noções de tempo e espaço. À medida que suas funções cognitivas se desenvolvem, a criança conseguirá revelar na sua linguagem a evolução dessas noções. Portanto, para os piagetianos, a linguagem é um instrumento - que se presta a traduzir um conhecimento previamente adquirido - incapaz de explicar as estruturas do pensamento.

Embora PIAGET nunca tenha proposto métodos que viabilizassem um exercício clínico, sua teoria tem sido utilizada por terapeutas envolvidos com patologias de

¹⁰ Termo usado por Hermine SINCLAIR, apud AIMARD, 1986, p. 28.

linguagem. ZORZI (1993), por exemplo, investe na possibilidade de explicar os chamados "retardos de aquisição de linguagem" a partir de alterações cognitivas. Apoiado nessa visão, supõe que tais retardos possam ser explicados à medida que o desenvolvimento cognitivo é analisado.

A abordagem terapêutica propriamente dita visa, nos termos de ZORZI (1993, p. 99), "a retomada de toda a atividade espontânea das crianças, com o objetivo de propiciar a consolidação dos esquemas sensório-motores". Desse modo, o terapeuta embasado na perspectiva piagetiana deve incentivar a criança a agir sobre o seu meio, facilitando e organizando a sua ação, o que propicia seu desenvolvimento cognitivo, do qual depende a evolução da linguagem.

Não podemos negar que a posição piagetiana, opondo-se ao associacionismo empirista e ao mentalismo racionalista, abriu uma nova perspectiva para os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo na infância. Em se tratando especificamente de uma prática clínica envolvida com crianças que apresentam alterações lingüísticas, opor-se a uma concepção empiricista significa abandonar aquela visão de que o profissional - centro do processo terapêutico - tem a tarefa autoritária de corrigir "falhas" e "erros" de pacientes, levando-os a adquirir uma conduta esperada.

Por outro lado, a perspectiva racionalista enfatiza os fatores inatos e maturacionais como determinantes da aquisição do conhecimento e, nesse sentido, se a capacidade cognitiva da criança é definida em termos genéticos, nada poderia ser feito num processo terapêutico. Portanto, a oposição oferecida por PIAGET a essas duas correntes epistemológicas radicais: a empirista e a racionalista, representa um avanço considerável a ser observado na atuação clínica.

Contudo, convém observar de que forma os pressupostos teóricos apresentados por PIAGET podem exercer influência sobre uma análise de dados lingüísticos e, por consequência, sobre a intervenção terapêutica. A análise de dados não tem como se

ancorar na perspectiva de PIAGET, pois, na sua abordagem, faltam elementos teóricos de cunho lingüístico. Já, no que se refere à intervenção terapêutica, vale dizer que, na interpretação de ZORZI, o terapeuta que se encontra diante de uma criança com "atraso de linguagem" deve assumir-se como um facilitador, isto é, como aquele que auxiliará a criança a atuar sobre o seu meio, favorecendo a formação de suas estruturas cognitivas, as quais determinam o desenvolvimento lingüístico.

No entanto, ao propor um modelo biológico de adaptação do organismo com o meio, PIAGET secundarizou os aspectos sócio-culturais. Para sermos coerentes com sua proposta precisamos lembrar que, na sua visão, a criança é autora de seu próprio conhecimento e que suas relações sociais e lingüísticas assumem pouca relevância. Por conseguinte, precisamos estar cientes de que a teoria piagetiana não propõe que a criança é dependente da facilitação de outras pessoas para agir sobre o meio e desenvolver-se cognitivamente.

Essa questão complica-se ainda mais ao considerarmos casos específicos de alterações lingüísticas em crianças portadoras de paralisia cerebral. Ora, a maioria dessas crianças apresentam, desde o nascimento, sérios comprometimentos motores que limitam suas ações e suas sensações. Na visão piagetiana tais ações são imprescindíveis para a evolução da inteligência sensório-motora, que é a base de todo o desenvolvimento lingüístico da criança.

Portanto, o fonoaudiólogo que pautar seu diagnóstico nesse ponto de vista poderá, no máximo, justificar as alterações lingüísticas dessas crianças, tomando por base a sucessão de estágios do desenvolvimento cognitivo. Com relação ao encaminhamento terapêutico propriamente dito, quase nada poderá ser feito, pois, conforme afirmamos acima, para ser coerente com a perspectiva de PIAGET, o terapeuta deverá considerar que a própria criança é o agente de seu desenvolvimento.

Ainda com relação a essa questão, gostaríamos de retomar a proposta de TABITH (1989), apresentada no item 1.2.1. Ao supor que o desenvolvimento intelectual é um pré-requisito básico para a aquisição da linguagem, este autor parece influenciado pelo pensamento piagetiano. Nessa direção, acaba por sugerir que a criança portadora de paralisia cerebral deve submeter-se a uma avaliação através da qual será detectado o seu nível intelectual, para que, somente então, os objetivos terapêuticos que visam a um desenvolvimento lingüístico sejam estabelecidos. Ora, agindo assim, supondo que a investigação de níveis intelectuais deva ser tomada como critério indispensável para a intervenção terapêutica envolvida com patologias de linguagem, corre-se o risco de considerar o desenvolvimento intelectual uma prioridade no trabalho fonoterápico.

Desta forma, fazer dos pressupostos piagetianos uma espécie de modelo a ser utilizado em intervenções terapêuticas que têm como objetivo básico trabalhar a linguagem parece-nos uma atitude questionável, principalmente porque exatamente a linguagem foi secundarizada nessa perspectiva teórica.

De acordo com ELLIOT (1981), PIAGET vem sendo bastante criticado por desconsiderar a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo e, além disso, por não dar o devido valor ao papel que o outro exerce no desenvolvimento da criança. Assim, a conclusão de que a origem das operações cognitivas está simplesmente nas ações do indivíduo sobre o seu meio tem sido questionada, pois tal conclusão ignora que a criança, envolvida em um contexto sócio-cultural, explora, com o outro, os fenômenos físicos e sociais.

Em virtude de uma grande insatisfação com as posturas inatistas e cognitivistas, vários estudos sobre a interação mãe-criança desenvolveram-se, na década de 70. Dentre eles, vale ressaltar o trabalho pioneiro de BRUNER, que, além de destacar a interação social no processo de aquisição de linguagem, toma a própria interação como unidade mínima de

análise enfatizando a necessidade de considerar a relação de troca entre a criança e o adulto mais experiente, na língua.

BRUNER (1975) sugere a existência de um sistema comunicativo primitivo (Language Acquisition Support System - LASS) que não é exclusivamente lingüístico, mas responsável por uma predisposição para a interação social. O LASS seria veiculado por "esquemas" ou "formats", entendidos como as diversas situações que o adulto cria com a criança na interação com objetos.

Influenciado pelos estudos da pragmática, esse autor passa a enfatizar mais o uso da linguagem do que a sua forma. Nesse sentido, aponta para o fato de que as crianças, independentemente de estruturas inatas para a aquisição da linguagem, têm que aprender a usar a linguagem e só aprendem usando-a de forma comunicativa. Desse modo, a investigação do processo comunicativo ganha destaque, pois tal processo é considerado um pré-requisito para a aquisição da linguagem.

Para BRUNER, a criança caminha da comunicação à linguagem. Desde os primeiros meses de vida, fixa com o adulto (geralmente a mãe) regras comunicativas através de trocas ritualizadas, jogos e rotinas que fazem parte do cotidiano da relação entre mãe e filho. A mãe é a intérprete, é ela quem vai dar referência ao gesto inicial da criança e será desta referência que surgirão os esquemas de atenção conjunta, que virão seguidos da ação conjunta, origem da noção de turnos conversacionais.

A aquisição de linguagem, nessa ótica, passa a ser entendida como um processo interindividual, dependente dos esquemas de interação estabelecidos entre a criança e o adulto, interlocutor básico. Assim, a análise da comunicação pré-verbal e de sua transição para o nível lingüístico, propriamente dito, começa a influenciar os estudos da área.

Por estar fundamentado em teorias lingüísticas baseadas na sentença, BRUNER não pôde explicitar a relação entre os esquemas interacionais e o desenvolvimento da linguagem.

Entretanto, sua contribuição aos estudos sobre aquisição de linguagem foi marcante, pois, ao evidenciar que os atos lingüísticos da criança são precedidos de atos comunicativos, tais estudos viram-se libertos dos limites do formalismo e passaram a valorizar o componente pragmático envolvido no uso efetivo da linguagem.

Dentre os estudiosos que buscaram uma proposta sócio-interacionista para explicar a aquisição da linguagem, no Brasil, está o trabalho de Cláudia de LEMOS. A proposta dessa autora tem afinidade com o estudo de BRUNER, mas também com o de outros pesquisadores, como OCHS e SCOLLON, conforme mostraremos a seguir.

De acordo com LEMOS (1986b), o termo interacionismo tem sido utilizado, na literatura psicológica, para situar uma posição epistemológica que se distingue, por um lado, do racionalismo e, por outro, do empirismo, pois assume a interação entre o organismo e o meio ambiente como determinante das atividades mentais superiores. Contudo, a autora explica que o interacionismo proposto por VYGOTSKY¹¹ e WALLON¹² se distingue daquele sugerido por PIAGET, pois os primeiros tomam o ambiente social como responsável pela constituição do conhecimento.

Para LEMOS (1986b), é exatamente essa corrente do interacionismo, a que privilegia a interação social, que está representada nos estudos sobre a aquisição de linguagem sob a denominação interacionista ou sócio-interacionista. Porém, "o termo interacionismo abriga - e esconde - sob sua sombra

¹¹ Psicólogo russo que se fundamenta no materialismo histórico e dialético para explicar a origem e a evolução da consciência no homem (cf. JOBIM e SOUZA, 1995, p. 124). VYGOTSKY (1993) discorda da visão de PIAGET que propõe a existência de uma seqüência universal de estágios cognitivos. Para VYGOTSKY, o processo de formação do pensamento é desencadeado pela vida social, pela constante interação que se estabelece entre crianças e adultos. A linguagem, nessa visão, intervém no processo de desenvolvimento intelectual da criança praticamente desde o nascimento.

¹² Psicólogo francês que concebe a psicologia como uma ciência qualitativa. Para ele o ser humano é organicamente social, ou seja, sua estrutura orgânica supõe a intervenção da cultura para se atualizar (cf. LA TAILLE, Y. et al., 1992, p.36).

posturas muito diversas cuja única afinidade parece ser a ênfase na situação comunicativa 'natural' em que a linguagem se apresenta para a criança". (LEMOS, 1986b, p. 233).

De acordo com a autora, os trabalhos de SNOW & FERGUSON, por exemplo, resultam da hipótese do "manhês". Estes pesquisadores investigaram a fala da mãe dirigida aos seus filhos, medindo os efeitos que essa fala causa no desenvolvimento lingüístico da criança. LEMOS (1986b) identifica, nesses estudos, uma visão facilitativa, cujo acesso ao objeto lingüístico é direto e não mediado pelo outro. Portanto, o eixo principal que orienta essas pesquisas incide simplesmente sobre o ritmo do desenvolvimento da linguagem e não sobre o seu processo. A unidade de análise considerada aqui é o *input* materno e, desse modo, esses trabalhos, segundo SHATZ¹³, mostram-se compatíveis com posições inatistas.

Ainda sob uma postura dita interacionista, conforme LEMOS (1986b), um outro grupo de pesquisadores, representado por BATES, CARTES e DORE, buscou categorizar os comportamentos comunicativos da criança (gestual e/ou vocal, vocal e/ou prosódico) antes de suas realizações lingüísticas. Esse grupo, na interpretação da autora, se distingue do anterior à medida que se afasta de uma visão facilitativa e propõe uma relação explicativa entre interação social e o desenvolvimento lingüístico. Para esses pesquisadores, a unidade de análise é o comportamento comunicativo da criança e o que está em questão é a continuidade funcional da fase pré-lingüística para a lingüística, isto é, a relação causal entre os domínios não-verbal e verbal.

Porém, LEMOS (1986b) adverte que, na tentativa de explicar a aquisição da sintaxe, CARTES e BATES apelaram para a teoria cognitivista de PIAGET e, conforme já comentado, esta teoria entende a linguagem como um produto do desenvolvimento cognitivo. Por outro lado, DORE, pautando-se no inatismo,

¹³ Apud LEMOS (1986b).

busca, de acordo com LEMOS (1986b), explicar o processo de gramaticalização por meio de uma estrutura pré-programada que emerge em um dado momento do desenvolvimento. Portanto, nem esse grupo nem o anterior conseguiram explicar aquilo que se propuseram: a relação entre a interação social e o desenvolvimento da linguagem.

Conforme apontado por LEMOS (1986b), existe ainda um terceiro grupo de estudiosos que repousa sobre um modelo interacionista. Neste grupo, insere-se o trabalho pioneiro de BRUNER, além dos estudos de OCHS, SCOLLON e os primeiros estudos realizados pela própria autora. Esse grupo de pesquisadores diferencia-se dos demais por tomar a própria interação como unidade de análise, ou seja, a participação da criança junto com seu interlocutor-adulto passa a ser considerada por estes pesquisadores.

LEMOS alinha-se a OCHS e SCOLLON enquanto pesquisadores que buscaram no diálogo adulto/criança pistas para esclarecer a aquisição da sintaxe. Para resumir, o resultado destes estudos, na visão da autora, prestou-se apenas para apontar a relação dialógica estabelecida entre a criança e o adulto como um lugar de reflexão sobre a construção da linguagem, na infância.

Assim, na tentativa de validar o modelo interacionista, esses três grupos de pesquisadores parecem não ter atingido o resultado esperado e, com isso, a viabilidade do programa tornou-se duvidosa. Entretanto, LEMOS afirma que antes de insistir nas limitações do modelo, é preciso distinguir *input* (universo lingüístico que a criança contempla, analisa e organiza) de interação (atividade da criança que altera e é alterada por esse universo). Além disso, segundo a autora, é preciso considerar que o primeiro nível de atividade do organismo resulta de capacidades biologicamente dadas.

LEMOS questiona o fato de as propostas interacionistas não enfrentarem sua contraparte construtivista. Sugere que isso ocorre em função do compromisso histórico da psicolingüística com a lingüística, o que acaba impedindo os pesquisadores de

observarem o processo gradual de sistematização das várias faces da linguagem e o papel da interação nesse processo. Dessa forma, afirma que "com isso se tem perdido de vista o modo como os papéis sociais, inscritos em cada fragmento do discurso, são gradualmente assumidos e organizados pela criança e que é desse processo que emerge a possibilidade dela se conceber, a si e ao outro, como sujeito". (LEMOS, 1986b, p. 245).

Para vincular a função desse processo na constituição da criança, LEMOS (1986a) recorre à noção de fusão/indiferenciação, proposta, no início do século, pela psicologia do desenvolvimento. Nessa noção, um organismo em estado de fusão ou indiferenciação é incapaz de perceber-se a si e ao próprio mundo. A ruptura desse estado de fusão e a origem da diferenciação deve-se ao outro, que, espelhando o comportamento da criança, faz com que ela consiga subjetivar-se, ou seja, ela se subjetiva objetivando-se no espelho do outro.

Assim, para dar conta de uma perspectiva sócio-interacionista em aquisição da linguagem é preciso, em primeiro lugar, integrar a criança e o outro (adulto, geralmente a mãe) para percebê-los como ativos no processo de construção do conhecimento do mundo e, desse modo, recuperar a noção de interação. O adulto deve ser encarado como mediador entre a criança e o mundo. Em outras palavras, o adulto é co-autor do desenvolvimento da criança que, de início, é vista como indiferenciada. O processo de diferenciação se dará na própria interação, que passa a assumir um papel constitutivo do sujeito e da linguagem.

Com relação à natureza da linguagem, esta deve ser entendida, conforme LEMOS (1986c), como uma atividade cognitiva e comunicativa, pois através dela a criança age sobre o mundo e sobre o outro. Além disso, a linguagem assume um estatuto de objeto, sobre o qual a criança pode atuar. Portanto, nesse ponto de vista, o processo de aquisição de linguagem, como bem observa PAN (1995), não implica uma determinação biológica, nem

uma determinação social, mas transformações que se constroem nas interações humanas.

Nesse sentido, tomando o diálogo como unidade mínima de análise e observando o processo de desenvolvimento da linguagem na infância, LEMOS (1989) isola três processos dialógicos, responsáveis pelos progressos da criança: os processos de especularidade, de complementaridade e de reciprocidade.

O primeiro inicia-se pela atitude do adulto, no sentido de espelhar a produção vocal da criança e de interpretar suas ações vocais. Este processo se reverte à medida que a própria criança passa a espelhar a forma produzida pelo adulto. Desse mecanismo de recíproco espelhamento resultam as primeiras emissões lingüísticas da criança, reconhecidas formalmente como palavras.

O segundo processo está relacionado à inclusão de uma nova variável. Em outras palavras, o processo de complementaridade refere-se ao momento em que a criança retoma o enunciado, ou uma parte do enunciado do outro, e o complementa. Esse processo origina as primeiras combinações de palavras e também a própria progressão e coesão dialógicas.

Por fim, o processo de reciprocidade está ligado à reversibilidade de papéis, ou seja, a criança passa a assumir os papéis dialógicos que antes eram preenchidos pelo adulto.

Nesse ponto, vale ilustrar esses mecanismos mediante exemplificação e comentários feitos por LEMOS (1986c p.18):

(1)

Adulto: Que dê a Gisela?

Criança: Num é↓

Adulto: Foi embora?

Criança: *bó*a↓

Adulto: E a tia Keiko?

Criança: Ná↓ *bó*a↓

Adulto: E a *Carla*?

Criança: *Iáia* bóa↓ (= *Iáia* (foi) embora)

(L.1;9.21)

Neste diálogo, a autora aponta para os dois primeiros processos: o de especularidade, no qual a criança incorpora parte do enunciado do adulto (como mostra o segundo turno do adulto: "Foi embora?" com o segundo turno da criança, "bóa"); e o processo de complementaridade inter-turnos, no qual a criança, para responder à pergunta "E a tia Keiko?" toma o enunciado precedente do adulto e preenche seu turno ("Ná bóa!").

Além desses mecanismos, podemos observar também, segundo LEMOS (1986c), o processo de complementaridade intra-turnos, em que o enunciado da criança se origina de uma incorporação de parte do enunciado imediatamente precedente do adulto e de sua combinação com um vocábulo complementar, conforme mostra o quarto turno do adulto e da criança ("E a Carla?" - "Iáia (= Carla) bóa").

De acordo com LEMOS (1986c), então, é a partir da perspectiva estruturante do enunciado do interlocutor que a criança constrói, em situação de interação, uma estrutura dialógica. Partindo desses mecanismos iniciais a criança vai, de maneira gradual, tomando para si papéis anteriormente assumidos pelo adulto, instaurando, no processo de reciprocidade, o diálogo e o adulto como interlocutor.

Em síntese, a aquisição da linguagem só é possível, conforme esse ponto de vista, a partir da ação conjunta de três fatores: a interação da criança com o mundo físico, com o outro que o representa e com objetos lingüísticos, isto é, com enunciados efetivamente produzidos. Assim, essa abordagem não encara mais o desenvolvimento lingüístico como simples tradução de um conhecimento previamente adquirido. Ao contrário, a linguagem passa a exercer um importante papel na construção do próprio conhecimento.

Ao observarmos as divergências entre as perspectivas teóricas apresentadas, podemos afirmar que é difícil falar em aquisição de linguagem de um modo geral. O objeto de estudo alinhado ao behaviorismo não pode ser igual ao do inatismo que, por sua vez, é completamente diferente de uma visão construtivista e assim por diante.

Apesar de nenhuma das abordagens discutidas estarem voltadas para questões referentes a alterações lingüísticas na infância, a proposta sócio-interacionista assumida por LEMOS ganha relevância neste trabalho, pois pode servir para ancorar teoricamente procedimentos de avaliação e de intervenção terapêutica na prática clínica fonoaudiológica. Tal proposta amplia a visão do clínico envolvido com crianças que apresentam alterações na linguagem por dois motivos que consideramos cruciais: em primeiro lugar porque a análise das produções lingüísticas da criança liberta-se de procedimentos unilaterais elaborados sob o ponto de vista do examinador, pois, sob a ótica sócio-interacionista, a fala da criança é analisada a partir de seu uso efetivo, levando em conta a relação estabelecida com a palavra do outro.

Em segundo lugar, tomar a abordagem sócio-interacionista - a qual propõe que a linguagem e o próprio conhecimento têm origem na atividade intersubjetiva - para embasar um processo terapêutico, significa resgatar o papel do outro (terapeuta) estruturador da linguagem da criança. Se o behaviorismo percebia a criança como um ser passivo e o meio ambiente como um estimulador de suas atividades, na concepção sócio-interacionista a criança é ativa mas não é solitária, como sugeriam os cognitivistas piagetianos.

Trata-se de uma criança que produz sons e movimentos mas que depende do outro para interpretá-los, dar-lhes forma e significado. Conforme já apontamos anteriormente, no behaviorismo o adulto é modelador-adestrador, no cognitivismo piagetiano a criança é responsável por seu próprio desenvolvimento, enquanto na concepção sócio-interacionista

assumida por LEMOS a construção de objetos lingüísticos insere-se em situações dialógicas, nas quais adulto e criança mantêm conversações.

Portanto, essa perspectiva teórica envolve aqueles mesmos fatores apontados por GERALDI (1995) e COUDRY (1988), vistos no item 1.2.2: a construção conjunta da significação, a ancoragem que o ponto de vista do interlocutor representa no processo dialógico, a interação verbal como espaço de constituição do sujeito e da própria linguagem.

Os estudos desenvolvidos por LEMOS influenciaram uma série de teses e artigos. No próximo item voltamos nossa atenção para as pesquisas realizadas por PERRONI (1986 e 1992), que estão entre esses trabalhos. A autora adota uma metodologia coerente com a perspectiva sócio-interacionista e desenvolve um estudo sobre a constituição do discurso narrativo na infância. Tal estudo, além de nos auxiliar a fazer uma reflexão mais ampla sobre a aquisição da linguagem, fundamenta a análise lingüística dos dados que apresentamos no último capítulo desta dissertação.

2.1 O DISCURSO NARRATIVO NA INFÂNCIA

Com o objetivo de explicar como se desenvolve o discurso narrativo oral na infância, PERRONI (1992) faz um acompanhamento longitudinal de duas crianças brasileiras, entre dois e cinco anos de idade. Trata-se de uma pesquisa que enfatiza a origem dialógica do discurso, pois analisa a produção lingüística da criança sem abstraí-la de sua relação com o dizer do outro.

Nesse sentido, além de tomar a interação verbal como unidade mínima de análise, a autora considera o contexto em que se dá tal interação e, assim, explica:

A propósito do termo "contexto", um conceito chave em toda a análise lingüística recente, convém lembrar que não é de fácil definição. O termo é usado tanto para a referência a contexto lingüístico como para contexto físico imediato (em que são relevantes a localização no tempo e no espaço, e a atividade em que os interlocutores estão envolvidos) e para contexto extra-situacional (que se refere aos conhecimentos e crenças sobre objetos, eventos e estados de coisas), [...]. (PERRONI, 1992, p.12).

Desse modo, levando em consideração a relação interdependente entre o contexto físico (em que se dá a interação verbal entre adulto e criança) e a interação social, PERRONI (1992) acompanha o processo de desenvolvimento da narrativa, desde as primeiras interações lingüísticas que a criança estabelece com o adulto até o momento em que ela se assume como narradora autônoma na comunidade lingüística da qual faz parte.

De acordo com a autora, para que um texto seja considerado narrativo, ele deve obedecer aos seguintes critérios lingüísticos:

- 1) existência de dependência temporal entre um evento e outro;
- 2) uso de enunciados que expressem essa dependência temporal através de verbos de ação;
- 3) emprego do tempo perfeito.

Porém, esses critérios têm sido utilizados para identificar textos narrativos de adultos e não podem ser levados à risca no início do processo de desenvolvimento lingüístico da criança, momento em que ela ainda não é capaz de narrar.

Convém ressaltar que, nesse processo, PERRONI (1992) considera os fragmentos de frases e os enunciados pouco interpretáveis como estratégias usadas pela criança na sua trajetória de construção da narrativa, pois:

Ao contrário do que se poderia supor, os "desvios" e as "incompletudes" são a melhor fonte de informação sobre processos de construção. Jogar fora os segmentos ou fragmentos que não podem ser explicados em termos de categorias empregadas para a descrição da língua do adulto evidentemente seria um procedimento incoerente dada a perspectiva adotada aqui. (PERRONI, 1992, p. 11).

A perspectiva processual adotada pela autora nos auxilia a perceber que as produções lingüísticas de suas crianças-sujeito vão apresentando modificações, pois elas gradualmente se apropriam de recursos que as tornam mais independentes de seus interlocutores adultos. Conforme PERRONI, as crianças ampliam seu papel no discurso à medida que passam por três fases distintas, constitutivas do discurso narrativo: a fase da protonarrativa, a da narrativa primitiva e a da narrativa propriamente dita.

A protonarrativa é definida como uma estrutura embrionária desse tipo de discurso. Desenvolve-se a partir de uma atividade de construção conjunta, na qual adulto e criança estão envolvidos. Por volta de dois anos de idade, a criança apresenta suas primeiras tentativas de narrar em função das perguntas que o adulto lhe dirige. Segundo a autora, a elaboração de respostas a essas perguntas originará o início da constituição do discurso narrativo. As perguntas do adulto tornam-se cada vez mais constantes e classificam-se em três grupos:

- 1) as que recaem sobre a localização espacial do evento a ser evocado - "Onde você foi?";
- 2) as que incorrem sobre os personagens que participaram do evento - "Com quem?"; "Quem fez?"; "Quem?";
- 3) as que interrogam a ação em si - "O que aconteceu?"; "O que você fez?".

Vale exemplificar esse processo mediante dados mostrados e comentados por PERRONI (1992, p.55):

(2)

Adulto: Aonde você ganhou este violão?

Criança: Na feira, assim!

Adulto: Quem deu para você?

Criança: A mamãe!

Adulto: A, conta o que mais você viu na feira.

Criança: Otu ursinho! ói esse aqui no marelinho.

(sobre contexto imediato)

Adulto: Conta o que você viu na feira. Batata...

Criança: Batata, carne, cebola...

(N., 2;3.16)

Neste exemplo, observamos que o papel do adulto é mais ativo nessa fase inicial. Ele pergunta e a criança responde. Assim, os interlocutores constroem, juntos, um verdadeiro "jogo de contar", no qual a criança mostra-se capaz de perceber os turnos conversacionais e de assumir seu papel no diálogo.

Além do jogo de contar que se instaura por perguntas e respostas, num processo em que não existe uma situação completa a ser narrada, a criança também tem acesso à estrutura da narrativa através de "estórias"¹⁴ que o adulto lhe conta. Nesse caso, embora se coloque como espectadora, ao contrário do jogo a criança se vê diante de uma situação completa previamente construída.

Assim, desde a sua fase embrionária, a narrativa se desenvolve a partir da ação conjunta na qual estão envolvidos a criança e o adulto, interlocutor básico. Depois dos três anos de idade, a criança vai apresentar, já na fase das narrativas primitivas, formas distintas de narrar identificadas como "estórias", "relatos" e "casos".

As "estórias" assumem grande importância no desenvolvimento desse tipo de discurso, pois se apresentam com

¹⁴ Termo usado por PERRONI (1992) para designar narrativas que, na ordenação temporal causal dos eventos, não apresentam variações no conteúdo.

"enredo fixo". É o que ocorre, por exemplo, com as histórias clássicas: "Chapeuzinho Vermelho", "Os Três Porquinhos", entre tantas outras. Em função da invariabilidade de seus conteúdos, apresentam marcas lingüísticas que auxiliam a criança a estruturar suas narrativas. Tais marcas caracterizam a abertura da história (era uma vez), introduzem a ação a ser contada (daí; então; depois) e, além disso, são responsáveis pelo seu fechamento (foram felizes para sempre; acabou a história). Em princípio, conforme apontamos acima, a criança simplesmente ouve as histórias narradas pelo adulto. Em seguida, ela passa a contá-las e recontá-las em conjunto com seu interlocutor para, mais tarde, narrá-las com maior independência.

Os "relatos", segundo PERRONI (1992), se caracterizam como aquele tipo de narrativa no qual a criança recupera lingüisticamente experiências pessoais vivenciadas por ela em momentos anteriores ao da enunciação. Ao contrário das histórias, nos relatos o compromisso do narrador já não é mais com o "enredo fixo" e sim com "verdades" que devem ser respeitadas no momento em que a criança relata fatos efetivamente vivenciados e que foram, na maioria das vezes, compartilhados com o adulto. Trata-se de contar eventos/ações tais como viagens, passeios, etc. Entretanto, em princípio a criança não consegue elaborar um relato completo. Ela menciona, nas primeiras fases, somente parte de um evento, só um aspecto da situação que vivenciou.

Os "casos", de acordo com a autora, surgem em um determinado estágio do desenvolvimento lingüístico, em que a criança apresenta dificuldades para preencher seus turnos. Com o objetivo de suprir essas dificuldades, ela passa a se utilizar de estratégias lingüísticas e extralingüísticas definidas como "colagens", "combinações livres" e "apoio ao presente".

A "colagem" é identificada como uma estratégia que a criança usa para incorporar em sua narrativa fragmentos do

discurso do outro, geralmente retirados de estórias, músicas, etc.

As "combinações livres" são estratégias que podem ocorrer no nível do léxico e, nesse caso, caracterizam-se como expressões que não são semanticamente interpretáveis. São construções criativas produzidas pela criança para preencher espaços gramaticais que ficariam vazios. Essas combinações também podem se manifestar no nível do discurso, sendo então percebidas como construções lingüísticas que não respeitam a ordem dos eventos/ações.

O "apoio ao presente" é descrito como um recurso extralingüístico através do qual a criança inclui na sua narrativa experiências pessoais vivenciadas por ela no exato momento da interação. Tal recurso também pode ser evidenciado à medida que a criança, na situação da enunciação, utiliza objetos presentes para desencadear lembranças de eventos que já ocorreram no passado.

Os recursos de combinação livre e apoio ao presente, que caracterizam a fase das narrativas primitivas, podem ser percebidos nos dados apresentados por PERRONI (1992, p. 116).

(3)

Adulto: Mas por que você está mole?

Criança: Eu não sei por quê.

Adulto: Dormiu muito?

Criança: Porque, porque, porque 'sa batata aqui, deu mole na minha cama.

Adulto: Essa batata o quê?

Criança: Essa batata aqui, daí, tá lá na minha cama, fazen... tu... daqui... e depois...

Adulto: 'cê tá inventando.

(D., 3;5.8)

Neste episódio, "deu mole", usado pela criança, é identificado por PERRONI como um misto de combinação livre e de

incorporação do discurso precedente do adulto: "Mas por que você está mole?". Enquanto que "'sa batata aqui" e "na minha cama" são percebidos pela autora como um recurso de apoio ao presente.

A colagem pode ser observada no exemplo abaixo (cf. PERRONI, 1992, p. 85).

(4)

Adulto 1: Escuta, eu trouxe aqui três revistas, pra
você contar...

Criança: A, eu vou contar...

Era uma vez...

Adulto 2: Essa qual é a estória?

Criança: Da "Branca de Neve".

Adulto 2: Tá. Então pode contar.

Criança: Era uma vez uma mocinha que chamava Branca
de Neve. Ela morava com a Rainha má. Daí
ela perguntou pro espelho mágico: - "Haverá
alguém mais linda do que eu?" - "Branca de
Neve!"

Daí, ele foi, ela... - "Branca de Neve!"

Daí, ela foi conversar com o espelho.

Daí, ela fez uma cara que é... mostrou pro
passarinho. Daí... (*sussurra algo*)

(D., 4;3.12)

Neste episódio podemos perceber um procedimento de colagem, usado pela criança. Ela se utiliza de estórias que lhe são contadas e tenta assumir sozinha a construção de uma narrativa. Porém, ainda encontra dificuldades para desenvolver o discurso narrativo de modo autônomo.

A apresentação desses exemplos nos mostra que, com o surgimento do caso, a criança consegue se libertar do enredo fixo das estórias e, ao mesmo tempo, das "verdades" do relato. Ela recorta e cola espontaneamente fragmentos de estórias,

combina relatos de experiências passadas sem qualquer necessidade de se prender ao fato que realmente ocorreu. Dessa forma, consegue preencher satisfatoriamente seus turnos e, conseqüentemente, ampliar seu papel na interação verbal.

Assim, segundo PERRONI (1992), na fase das narrativas primitivas a criança constrói, junto com o adulto, técnicas para narrar. As histórias abrem para ela a possibilidade de construir a ficção através da linguagem, libertando-a do concreto. O relato, por sua vez, faz com que mantenha um compromisso com a plausibilidade, e o caso resulta de uma espécie de cruzamento entre esses dois tipos de narrativa. Em outras palavras, o caso oferece à criança a oportunidade de operar, simultaneamente, com o relato de experiência pessoal e com a história de ficção.

Depois dos quatro anos de idade a criança começa a tomar iniciativa para relatar eventos passados. Nessa fase, PERRONI reconhece o último estágio do desenvolvimento do discurso narrativo, no qual ocorrerão transformações nos papéis dos interlocutores do diálogo. A criança vai se tornando mais independente nas suas produções discursivas à medida que se utiliza de pontos de referência para ordenar eventos que já aconteceram. Esses pontos de referência surgem através das eliciações de suas lembranças, provocadas pelo adulto ao usar expressões como "lembra" e "sabe".

A partir daí, o adulto, que assumia uma posição mais ativa, passa a se colocar como um interlocutor que estabelece uma relação de simetria com a criança. Porém, conforme relata PERRONI (1992), ao contrário do que poderíamos supor, essa situação simétrica não é alcançada de forma suave, pois ao mesmo tempo que a criança adquire uma certa autonomia discursiva, o adulto passa a lhe cobrar mais plausibilidade, limitando suas criações livres e provocando uma situação de tensão na interação verbal.

O interlocutor adulto, que nas fases iniciais aceitava e até mesmo incentivava as criações livres da criança, passa a

rejeitar aquelas produções lingüísticas que não refletem a plausibilidade do relato ou a invariabilidade das estórias. A criança, por sua vez, mantém-se em um papel ativo, pois enfrenta o adulto mantenedor de conflito. Para ilustrar este momento de transição, PERRONI (1992) traça uma analogia com a estória "A Bela e a Fera":

Considerando como exemplo "A Bela e a Fera", pode-se lembrar que a "Fera" é um estágio transitório de encanto do príncipe cujo papel é o de, instaurando o desequilíbrio do estado original de coisas, levar a "Bela" a uma nova vida. Da mesma forma, o adulto transformado em "Fera" é também um estágio transitório que leva a outro, em que o papel de cada interlocutor na interação já não é mais o mesmo. Contudo, é importante ressaltar que o feitiço do príncipe transformado em "Fera" da estória só se desfaz pela atuação da "Bela" que, mesmo ignorando o encanto, aceita casar-se com ele. Da mesma forma, a criança não pode ser vista como totalmente passiva na passagem para esse novo estágio: ela não só enfrenta a "Fera" como acaba entrando num acordo com ela. (PERRONI, 1992, p. 194).

O adulto transformado em "Fera", gerador de conflito, leva a criança a reconhecer as regras que regem diferentes tipos de discurso. Em situações de discurso lúdico, por exemplo, o compromisso com a plausibilidade do narrado é dispensado. O adulto aceita uma mudança em seu papel e a criança age como "dona" da narrativa. (cf. PERRONI, 1986, p.33). Em situações de discurso polêmico, somente os relatos plausíveis são aceitos e a criança não pode fugir do sistema de referência do adulto.

Portanto, à medida que a criança passa a decidir "o que", "quando" e "para quem" narrar, o conflito se desfaz e ela assume seu papel de narradora. A criação de casos e estórias fica livre nas situações de discurso lúdico. Já, no discurso polêmico, a criança quer modificar pontos de vista do adulto através de suas narrativas. Porém, seus relatos devem ser

construídos a partir de explicações plausíveis, ou seja, devem sustentar a realidade criada para que sejam aceitos.

No âmbito dos estudos sobre a aquisição de linguagem, a pesquisa de PERRONI mostra-se fiel à perspectiva sócio-interacionista, pois apreende na interação, na relação dialógica estabelecida entre o adulto e a criança, o desenvolvimento do discurso narrativo.

Em nenhum momento a autora preocupou-se em descrever produtos lingüísticos estáticos, colhidos em situações de experimento. Ao contrário, sua atenção - com base numa visão processual - esteve voltada para o processo de construção do discurso pela criança. A orientação pela dimensão discursiva revelou, na intersubjetividade, a função constitutiva da linguagem para os sujeitos do discurso, pois, sob essa visão, é através da linguagem que a criança se constitui como narradora, reconhece o outro como interlocutor e, a partir dele, mostra-se capaz de elaborar seu discurso, reconstruindo a realidade.

Embora PERRONI tenha desenvolvido uma pesquisa com crianças consideradas normais, as bases teóricas e metodológicas adotadas em seu estudo podem representar importantes contribuições para pesquisas que objetivam focalizar alterações de linguagem na infância. Porém, de acordo com PAN (1995):

[...] essa passagem precisa ser cautelosa, para que não se cometa uma associação direta dos dados analisados pela autora, com fases do desenvolvimento do discurso narrativo. Isso levaria a uma forma comparativa simplista do discurso narrativo normal com o patológico. Somaria apenas aos quadros de retardos de aquisição de linguagem o retardo na aquisição do discurso. (PAN, 1995, p. 65).

Aliás, com relação à questão de conceitos de fases ou estágios a serem considerados no desenvolvimento lingüístico, PERRONI (1994) adverte para o fato de que a identificação de estágios em aquisição de linguagem é uma tarefa bastante

delicada, pois não se trata de um conceito estático, mas dinâmico, que envolve sucessão e não linearidade.

Nesse sentido, o problema de "normalidade" e "anormalidade", no caso da linguagem, permanece indefinido.

A questão de definição da "normalidade" coloca-se com urgência nos dias atuais, em que se assiste a um crescente interesse pelos chamados distúrbios da comunicação por parte dos profissionais que trabalham com crianças, em especial fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos. A identificação de anomalias, como seria de se esperar, deve ser feita com base em um parâmetro de normalidade. Entretanto, no caso da linguagem, pergunto, qual é ele? O que é normal, afinal? (PERRONI, 1992, p.XXI).

Esse assunto nos leva a refletir sobre três pontos que consideramos fundamentais. O primeiro deles diz respeito ao produto versus processo. No primeiro capítulo desta dissertação vimos que TABITH (1989) propõe uma avaliação de linguagem - voltada para crianças portadoras de paralisia cerebral - na qual pretende observar aspectos da gramática, vocabulário e sistema fonêmico. A avaliação proposta por este autor volta-se para a descrição do produto, para "o que" a criança é capaz de produzir linguisticamente e não para a explicação de "como" ela produz.

Como pode ser observado, o estudo realizado por PERRONI nos mostra exatamente o inverso. A autora não descreve produtos colhidos em situações de testes ou exames, mas destaca o processo de desenvolvimento, pois objetiva reconstruir o caminho que a criança percorre para desenvolver o discurso narrativo até constituir-se como uma narradora autônoma.

O segundo ponto refere-se ao fato de que, nesse caminho, os "desvios" não são desconsiderados nem percebidos como incapacidades ou anormalidades. Antes disso, são entendidos como mecanismos que se encontram subjacentes na construção do discurso narrativo. Dessa forma, tais "desvios" passam a iluminar, a esclarecer o percurso trilhado pela criança.

O terceiro ponto, e talvez o mais importante, é o que nos leva a perceber a importância de adotar uma concepção bem definida em relação à infância, ao desenvolvimento e à linguagem para não cairmos no engano de fazermos comparações incertas entre o normal e o patológico. A pesquisa realizada por PERRONI não perde de vista o seu principal objeto de estudo: a criança - suas formas próprias de agir, de falar - em interação com o outro.

Tomando a criança como um ser social que tem sua própria história, pretendemos, neste trabalho, encaminhar uma análise lingüístico-discursiva de um caso considerado patológico. Tal análise se fundamenta em uma concepção de linguagem que não se limita aos seus aspectos formais, que não se reduz ao código lingüístico, mas que assume relevância constitutiva na interação dialógica.

No próximo capítulo, analisaremos o desenvolvimento do discurso narrativo de uma criança portadora de paralisia cerebral, tendo em vista os fenômenos mais gerais que se dão no processo de aquisição de linguagem, sob a ótica de uma perspectiva sócio-interacionista. Nosso olhar não estará voltado para a deficiência, pois partiremos do pressuposto de que a criança com paralisia cerebral se constitui como sujeito a partir da interação, da atividade dialógica, da construção conjunta da significação, do ajuste contínuo e recíproco de imagens que os interlocutores fazem um do outro.

3 A LINGUAGEM DE UMA CRIANÇA PORTADORA DE PARALISIA CEREBRAL: UM ACOMPANHAMENTO LONGITUDINAL

Neste capítulo, analisaremos as produções lingüísticas de uma criança com paralisia cerebral, sem afastá-la da relação que estabelece com a palavra do outro. Trata-se de um acompanhamento longitudinal de situações interativas - estabelecidas entre a criança e um interlocutor adulto - e da atividade dialógica nelas produzidas.

O referencial teórico que fundamenta nossa análise distanciou-nos de procedimentos avaliativos e terapêuticos que visam detectar e suprir "falhas" ou "atrasos", a partir de tarefas artificializadas. Assim, descartamos a possibilidade de uma análise isolada ou comparativa das produções lingüísticas da criança, pois esse tipo de análise, embasada na noção restritiva de língua como código de comunicação, assenta-se na simples descrição de "faltas" lexicais e articulatórias, ou, ainda, na comparação da linguagem da criança portadora de paralisia cerebral com aquilo que se convencionou como "normal" em tabelas médias de desenvolvimento.

Portanto, não descreveremos produtos colhidos em situações de testes descontextualizados que desconsideram a criança, esquecendo-se de que é ela quem produz os dados e de que é com ela que se pode desenvolver um meio para acompanhá-la terapêuticamente. Não estaremos voltados para produtos, ao contrário, nossa atenção estará concentrada no processo de desenvolvimento lingüístico da criança, para as situações interativas caracterizadas pelo esforço de instituir atividades verbais, com o objetivo de favorecer a produção de narrativas espontâneas.

3.1 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Os dados que serão analisados foram obtidos através de sessões de gravação quinzenais, em fitas cassete, desde abril de 1995 até agosto de 1996. Com exceção de uma única sessão, que foi gravada na casa da criança, as demais foram registradas em um ambiente específico da Escola Especializada Tia Vivian Marçal¹⁵. Cada sessão teve duração de aproximadamente 40 minutos e privilegiou momentos de interação lingüística entre a criança-sujeito desta pesquisa e seu interlocutor adulto¹⁶.

Vale ressaltar que este interlocutor desempenhou uma função dupla: ele foi o outro do diálogo e, ao mesmo tempo, assumiu o papel de investigador. Dessa forma, não ocupou uma posição de neutralidade, nem se colocou em um plano distanciado da criança, mas foi, enquanto sujeito, o ponto de ancoragem para a investigação do uso efetivo da linguagem.

A criança, ao mesmo tempo em que interagiu lingüisticamente com seu interlocutor-investigador, desenvolvia diversas atividades, como: folhear revistas ou livros, brincar com bonecos, olhar figuras, etc. Para registrar tais atividades, além das gravações nos utilizamos de um caderno de anotações, no qual registramos as situações extra-lingüísticas vivenciadas nos momentos de interação e também alguns episódios que ocorreram fora das sessões de gravação.

Acompanhamos o desenvolvimento lingüístico da criança durante um ano e quatro meses: dos quatro anos e dois meses aos cinco anos e seis meses de idade. Isto totalizou vinte e seis sessões de gravação. O espaço de tempo entre as sessões foi de quinze dias em média, sendo que, nos períodos de férias escolares, as gravações foram suspensas.

¹⁵ Escola direcionada ao atendimento de crianças portadoras de paralisia cerebral, situada em Curitiba/Pr, na rua Barão de Antonina, 303.

¹⁶ Convém esclarecer que fui eu quem desempenhou o papel do interlocutor adulto.

Nos dados que apresentaremos, a identificação da criança-sujeito desta pesquisa e de seu interlocutor será feita através das iniciais: G.S.M. (Géssica S.M.) e INT (interlocutor-investigador). Além desses, interlocutores ocasionais que participaram das sessões serão identificados pela inicial de seus nomes. As sessões foram subdivididas em 27 quadros, identificados de [1] a [27]. Cada quadro apresenta uma atividade dialógica, especificada em seus turnos.

3.2 O CASO G.S.M.

G.S.M. é uma menina brasileira, nascida na cidade de Curitiba/Pr em 18/02/91, filha única de um casal com baixo poder aquisitivo e com grau de instrução primária. Logo ao nascer, desenvolveu uma grave icterícia, ficando internada por três dias no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná.

Em 16/04/93, foi submetida a uma avaliação no Centro Regional de Atendimento Integrado ao Deficiente (CRAID)¹⁷, o qual apresentou o seguinte diagnóstico: "criança com dois anos e dois meses de idade, portadora de paralisia cerebral, manifestando-se clinicamente por incoordenação motora com predomínio em eixo corporal, tendo por provável etiologia quadro de hiperbilirrubinemia¹⁸ neonatal, sendo que os níveis cognitivos são compatíveis com a idade cronológica, apresentando ainda um atraso no desenvolvimento da linguagem".

¹⁷ O CRAID é um Centro estadual de atendimento especializado que oferece, à criança com paralisia cerebral, um acompanhamento multidisciplinar: médico, odontológico, fisioterápico, fonoaudiológico, etc. Localiza-se na rua do Rosário, nº 144, na cidade de Curitiba/Pr.

¹⁸ De acordo com TUNNESSEN (1985), a hiperbilirrubinemia indica excesso de pigmentos biliares e reflete distúrbio nos mecanismos de formação ou eliminação dos mesmos. O aumento excessivo desses pigmentos causa a icterícia.

Depois de avaliada, G.S.M. foi encaminhada à Escola Especializada Tia Vivian Marçal, na qual ingressou em 28/04/93, passando a receber atendimento fonoaudiológico, psicológico, fisioterápico e pedagógico.

Antes de iniciarmos a coleta de dados, procuramos os pais da criança, assim como a fonoaudióloga e a fisioterapeuta envolvidas com o caso. Marcamos um encontro para que pudéssemos conversar individualmente com os pais e com cada uma das profissionais que estavam acompanhando G.S.M.

A fonoaudióloga nos relatou que a criança apresentava um retardo de linguagem acompanhado de disartria¹⁹. Em função desse quadro, afirmou que estava encaminhando uma prática voltada para a adequação de órgãos fonoarticulatórios. Com relação à linguagem, disse estar desenvolvendo com G.S.M. atividades que visavam: reconhecimento, discriminação e nomeação de partes do corpo, de noções espaço-temporais, de cores e formas.

A fisioterapeuta, por sua vez, nos informou que a criança é portadora de paralisia cerebral quadriplégica atetóide (explicitada no item 1.1.1). Além disso, relatou que a criança apresentava alterações de equilíbrio, andava com as bases alargadas e manifestava movimentos involuntários, mais visíveis em regiões proximais: ombros, cotovelos, joelhos.

Os dados históricos, pessoais e familiares do caso foram obtidos através de uma conversa estabelecida somente com a mãe de G.S.M., pois o pai não atendeu ao nosso chamado. Não nos utilizamos de uma entrevista formal. Ao contrário, falamos, no início da conversa, sobre o trabalho que gostaríamos de desenvolver com a criança e, em seguida, deixamos a mãe falar livremente.

Ela nos revelou que encontrava dificuldades para aceitar a deficiência da filha. Disse que sua gravidez foi muito

¹⁹ Disartria, segundo RUSSEL (1988, p.143), é uma alteração articulatória, de origem neurológica, que ocorre em função de incoordenação motora, perturbações de tônus, paralisia ou paresia dos músculos da fala.

nervosa, em função do ciúme excessivo por parte do marido. Afirmou que o parto tinha sido complicado e que Géssica havia passado da hora de nascer.

Quanto às características da G.S.M., a mãe nos falou: "é uma criança alegre mas muito mimada, quando ela quer alguma coisa e não dão, ela fica nervosa". Relatou ainda que, além de conviver com os pais, G.S.M. tem muito contato com os avós maternos, e que gosta de brincar com os primos e outras crianças da vizinhança.

Ao final da conversa, perguntamos: "Você brinca bastante com a Géssica?", e a mãe, com os olhos cheios de lágrimas, nos respondeu: "Não, eu não tenho esse costume, eu cuido dela, dou comida, banho [...], gosto de vê ela sempre limpinha, mas não brinco com ela". Em tom de choro, completou: "Eu tenho muita peninha dela".

Os relatos apresentados acima nos ajudam a entender um pouco da história da G.S.M. As informações que a mãe e a fonoaudióloga nos transmitiram são relevantes para a análise que passaremos a fazer no próximo item.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

Aos quatro anos e dois meses de idade, época em que começamos a coletar os dados, G.S.M. já nos conhecia. Nós já havíamos brincado juntas, várias vezes. Assim, quando nos encontramos para a nossa primeira sessão de gravação já tínhamos estabelecido algum vínculo.

Ao entrar na sala em que estávamos, a criança agiu com desenvoltura e começou a mexer em alguns brinquedos que estavam expostos. Explicamos a função do gravador e ela passou a observá-lo atentamente, manuseando o microfone. Perguntamos se gostaria de ouvir sua voz gravada. Ela ficou calada por alguns

instantes e depois fez sinal afirmativo com a cabeça. Ligamos o gravador e registramos nossos primeiros dados, apresentados no quadro abaixo:

QUADRO [1]

DATA (18/04/95)

- 01 - INT - Pode fala... Como que é teu nome?
- 02 - G.S.M. - É Échica.
- 03 - INT - É Géssica?
- 04 - G.S.M. - É.
- 05 - INT - Que que cê tá fazendo aqui?
- 06 - G.S.M. - Cola. (escola)
- 07 - INT - Na escola?... Você veio pra escola?
(sem resposta)
- 08 - INT - Como que é o nome da tua mãe?
- 09 - G.S.M. - Ice.
- 10 - INT - Como?
- 11 - G.S.M. - Enice.
- 12 - INT - Cleonice?
- 13 - G.S.M. - É.
- 14 - INT - Onde que ela tá?
- 15 - G.S.M. - Tá caca. (está em casa)
- 16 - INT - Onde que ela tá?
- 17 - G.S.M. - Tá casa.
- 18 - INT - Tá em casa? ... hum ... e como é que você vai
para casa?
- 19 - G.S.M. - Di obu. (de ônibus)
- 20 - INT - Como?
- 21 - G.S.M. - Di õibu. (reforça a pronúncia)
- 22 - INT - De ônibus... Hum... Você já foi na sala da
tia Sandra hoje?... Já?
G.S.M. - (faz sinal positivo com a cabeça)

- 23 - INT - Então diga: "já".
- 24 - G.S.M. - Já.
- 25 - INT - E onde mais você foi hoje?... Onde mais que
cê foi?
- 26 - G.S.M. - A Iã. (na Lílian)
- 27 - INT - Aonde?... Aonde?
- 28 - G.S.M. - A Iã. (na Lílian)
- 29 - INT - Fazê físio?
G.S.M. - (não responde e volta seu olhar para um
aviãozinho de brinquedo)
- 30 - INT - Você qué í lá pegá teu avião?
G.S.M. - (acena positivamente)
- 31 - INT - Então fale.
- 32 - G.S.M. - Ahã.
- 33 - INT - Diga: Quero pegá o avião.
- 34 - G.S.M. - Qué cá aião. (vai em busca do brinquedo)
- 35 - INT - Como que é o nome de tua professora?
- 36 - G.S.M. - Lãa. (Lãna)
- 37 - INT - Como?
- 38 - G.S.M. - Lãna. (reforça a pronúncia)
- 39 - INT - Lãna?... Cadê a Lãna?
- 40 - G.S.M. - A á. (está lá)
- 41 - INT - Aonde?
- 42 - G.S.M. - Tá á. (melhora a pronúncia)
- 43 - INT - Tá na sala?
- 44 - G.S.M. - É. (em seguida, olha para o chão e aponta
para o seu sapato)
- 45 - INT - Hum... E você tá de sapato?
G.S.M. - (faz sinal positivo com a cabeça)
- 46 - INT - Então diga!
- 47 - G.S.M. - Eu tô... igal ca Caína.
- 48 - INT - Igual da Carina?... Hum...
G.S.M. - (mostra sua unha pintada)
- 49 - INT - O que que é isso aqui? O que que é isso aqui?

- 50 - G.S.M. - A unha!
51 - INT - Quem que pintou?
52 - G.S.M. - A bó. (a vó)
53 - INT - A vó?... A vó que pintou a tua unha?
54 - G.S.M. - É. (volta-se para o gravador, fazendo menção de que se cansou de gravar)
55 - INT - Qué ouvir agora?
G.S.M. - (acena que sim)
56 - INT - Então diga: "quero!"
57 - G.S.M. - Eu quéo.
58 - INT. - Ah! Bom! (desliga o gravador)

Ao observarmos esse quadro, percebemos, de saída, que uma avaliação fonoaudiológica tradicional concluiria: criança com retardo significativo de linguagem, acompanhado de uma séria alteração articulatória, em função de atraso no desenvolvimento psicomotor, ocasionado por paralisia cerebral.

Se nosso objetivo fosse o de comparar G.S.M. com crianças ditas normais, poderíamos concordar com tal conclusão. Todavia, a questão que se coloca é outra. Não buscamos um diagnóstico classificatório, nem tampouco queremos elencar as incapacidades da criança. Ao contrário, pretendemos, sobretudo, salientar as possibilidades que G.S.M. apresenta para o desenvolvimento de sua linguagem e, mais especificamente, para o desenvolvimento do discurso narrativo.

O fato de G.S.M. apresentar paralisia cerebral será encarado por nós como uma característica individual, que lhe é peculiar e não como um indício de impossibilidades. Ela não é simplesmente uma paralisada cerebral, mas uma criança (que age, chora, brinca) com paralisia cerebral.

Partindo de uma perspectiva sócio-interacionista, percebemos, no quadro [1], que G.S.M. é capaz de perceber os turnos conversacionais, cumprindo seu papel na interação. A participação mais ativa do interlocutor-investigador é bastante evidente e consiste em dirigir à criança perguntas que,

respondidas, favorecerão o processo de desenvolvimento da narrativa.

No item 2.1 vimos que, conforme PERRONI, perguntas do tipo: "Onde?", "Quem?" e "O que?" originam a constituição do discurso narrativo. As duas primeiras poderão constituir uma preparação para marcar o que LABOV (1967) chama de seção-orientação da narrativa. Para este autor a orientação serve para levar o ouvinte a reconhecer o lugar em que se deu o evento a ser narrado, o tempo, a situação e as pessoas que participaram de tal evento. De forma diferente, perguntas do tipo: "O que?" poderão servir para marcar a seção-complicação. Segundo LABOV esta é a parte da narrativa propriamente dita, pois compreende uma série de eventos que podem ser chamados de complicadores ou de ação complicadora da narrativa.

No quadro [1], esses três tipos de perguntas aparecem com frequência na fala do adulto. Nos turnos 05 e 49, o adulto se utiliza da pergunta "O quê?"; em 14 e 25, questiona a criança usando a interrogação "Onde?"; já em 51 pergunta "Quem?". Apesar da criança não desenvolver narrativas a partir de tais perguntas, ela mostra-se capaz de respondê-las, preenchendo apropriadamente seus turnos.

Aliás, entre os 58 turnos apresentados neste quadro, somente o 07 e o 29 não receberam resposta da criança, deixando lacunas que talvez possam ser entendidas se considerarmos que as perguntas do investigador foram mal selecionadas. Em 07 o interlocutor-investigador pergunta: "Você veio pra escola?". Porém, ambos os interlocutores estavam na escola naquele momento e, portanto, sabiam que a criança tinha vindo até a escola.

Da mesma forma, em 29 o interlocutor adulto quer saber se a criança foi fazer fisioterapia na sala da LÍlian. Contudo, G.S.M. já havia dito que tinha ido na sala da LÍlian. Tanto a criança como o adulto conheciam o funcionamento do setor de fisioterapia. LÍlian, fisioterapeuta da escola, atende as crianças com horário marcado e ninguém é encaminhado até a sua

sala se não for para fazer fisioterapia. Portanto, se G.S.M. respondeu que tinha ido na sala da LÍlian, estava implícito em sua afirmação que ela tinha feito fisioterapia.

Entre os turnos 45 e 48, a criança conta que o seu sapato é igual ao de sua colega. Utilizando-se do próprio sapato, objeto que estava presente no momento do diálogo, ela relata, com auxílio de seu interlocutor, algo singular: *eu tô de sapato igual ao da Carina*. Esse dado torna-se mais relevante ao considerarmos o fato de que a própria criança, ao apontar para seu sapato, toma a iniciativa de mostrá-lo e compará-lo com o de sua amiga, desencadeando uma construção conjunta.

O mesmo ocorre entre os turnos 49 e 54. Ao mostrar sua unha pintada, G.S.M. acaba por desencadear outra construção conjunta: *a vó pintou a unha*. Nessa construção, ela compartilha com seu interlocutor uma experiência pessoal, vivenciada antes da atividade dialógica e, além disso, aponta para sua capacidade de usar verbos no perfeito, relatando um evento ocorrido no passado.

O fato do adulto exigir da criança respostas verbais, como ocorre em 23, 31, 33, 46 e 56, deve-se a uma questão que merece maiores esclarecimentos. Conforme apontamos no item 1.2.2., G.S.M. é encarada por muitos como uma "pobre deficiente". Essa atitude evidencia-se, inclusive, na postura adotada pela própria mãe, em sua relação com a criança. Assim, G.S.M. coloca-se em uma situação cômoda, na qual não precisa se esforçar, falar, saber. Todos os gestos que faz são aceitos e, prontamente, atendidos.

O objetivo do interlocutor-investigador, ao cobrar dela uma resposta verbal, é exatamente o de colocá-la numa posição em que precise fazer uso da linguagem. Em 24, 32, 34, 47 e 57 ela acaba por ceder à exigência do interlocutor adulto, mostrando que tem capacidade para tal. Para esclarecermos melhor esta questão, vale rever os cinco últimos turnos do quadro [1]: a criança demonstra, através de gestos, que se cansou de gravar. O interlocutor-investigador interpreta seus

gestos e pergunta enfaticamente, em 55, se ela quer ouvir a gravação. G.S.M. acena que sim. O adulto não aceita seu aceno e declara, no turno 56: "Então diga: 'quero'!". Por fim, em 57, a criança responde: "Eu quéo.", utilizando-se de um mecanismo de complementaridade. Ou seja, ela retoma parte do enunciado produzido pelo adulto e o complementa com o elemento dêitico eu, marcando a sua presença no discurso.

De acordo com COUDRY (1988), elementos dêiticos (pronomes pessoais, advérbios de tempo e lugar, etc.) são recursos lingüísticos que orientam a interpretação de determinados aspectos da situação discursiva, estabelecendo relações entre o enunciado e o contexto. Baseada em IRIGARAY, COUDRY (1988) esclarece que a objetivação da criança como sujeito na linguagem envolve a aquisição de tais recursos para marcar a sua inclusão ou exclusão no discurso. Mais adiante, ao analisarmos o quadro [21] retornaremos a este assunto.

Voltando à observação do quadro [1], nos turnos 10, 16, 20, 37 e 41 o interlocutor repete perguntas já respondidas pela criança, com o intuito de fazê-la perceber a necessidade de articular melhor, para que possa ser compreendida no diálogo. Embora a análise fonética/fonológica esteja fora do escopo deste trabalho, é importante notar que G.S.M., no uso efetivo da linguagem, mostra-se capaz de cumprir mais essa exigência, imposta por seu interlocutor-investigador, pois os turnos 11, 17, 21, 38 e 42 foram todos preenchidos pela criança, que os articulou de forma mais cuidada. Isso parece indicar que G.S.M. entende a importância de levar em consideração o outro, no momento da interação lingüística.

A análise do quadro [1] mostra que G.S.M. não constrói narrativas propriamente ditas. Contudo, apesar de ser portadora de paralisia cerebral, precisamos considerar sua surpreendente capacidade em assumir seu papel na atividade dialógica, cumprindo as exigências feitas por seu interlocutor-investigador. Ainda que G.S.M. tenha apresentado somente fragmentos de enunciados, estes foram suficientes para nos

indicar que, com o auxílio do adulto, ela pode: fazer comparações, tomar iniciativa para começar um assunto, (re)constituir situações vivenciadas em momentos anteriores ao da interação, construindo pequenos relatos.

Tendo em vista a perspectiva sócio-interacionista adotada em nossa análise, podemos afirmar que um método de avaliação convencional, pautado na visão de um sujeito passivo e de uma língua/código, teria muito pouco a dizer sobre esses dados. O diagnóstico feito pela fonoaudióloga de G.S.M., apontado em 3.2, não nos ajudaria a perceber que o caráter fragmentário das produções lingüísticas da criança pode ser interpretado como indício de um desenvolvimento que está se concretizando.

De acordo com a proposta sócio-interacionista, o desenvolvimento da linguagem deve-se a um trabalho conjunto, no qual estão envolvidos tanto a criança como o adulto. Portanto, não será de um lugar afastado, neutro, com atividades previamente estipuladas que o fonoaudiólogo encontrará espaço para participar do desenvolvimento lingüístico da criança, mas na atividade dialógica que se instaura no momento da interação. Para evidenciarmos essa questão, observemos o quadro abaixo:

QUADRO [2]

DATA: (13/06/95)

G.S.M. mostra, por iniciativa própria, que seu cabelo está trançado e o interlocutor-investigador questiona:

01 - INT - O que que é isso?

02 - G.S.M. - Trancinha.

03 - INT - Quem que fez trancinha em você?

04 - G.S.M. - A tia Lãna.

Esse quadro mostra a importância de privilegiar aquilo que a própria criança faz ou mostra, na situação interativa.

Levando em consideração a iniciativa de G.S.M. para mostrar sua trança, o adulto, através das perguntas que faz, acaba levando-a a contar uma experiência que vivenciou antes da atividade dialógica. Foi como se ela dissesse: *A tia Lãna fez trancinha no meu cabelo.*

Para poder privilegiar as iniciativas da criança, o interlocutor-investigador não se utiliza de atividades artificializadas baseadas em reconhecimentos, discriminações e nomeações de partes do corpo, por exemplo. Esses procedimentos são freqüentemente adotados na prática clínico-terapêutica e, segundo o relato da fonoaudióloga (observado no item 3.2), vinham sendo aplicados com G.S.M. Opondo-se a tais procedimentos descontextualizados, o interlocutor-investigador centraliza sua atenção em um processo analítico que vai sendo configurado, no uso efetivo da linguagem, por perguntas e respostas, como pode ser verificado abaixo:

QUADRO [3]

DATA: (13/06/95)

Adulto e criança conversavam sobre algumas atividades escolares:

01 - INT - Quem veio pra escola hoje?

02 - G.S.M. - A Caone não veio!

03 - INT - Quem veio?

04 - G.S.M. - O Maicon veio.

05 - INT - Quem mais?

06 - G.S.M. - Eu vim... a Renata veio... a tia Lãna veio...

07 - INT - E o que que vocês tavam fazendo?

08 - G.S.M. - Brincando!

Neste diálogo, o interlocutor-investigador elabora perguntas, cujas respostas, ele, na verdade, já conhecia. Antes

de gravar este quadro, o adulto foi buscar G.S.M. na sala em que ela ficava diariamente com mais três crianças e com a professora. Dessa forma, o interlocutor já sabia, de antemão, quem estava presente e o que faziam naquela sala. O objetivo de suas perguntas, assim, não foi o de obter um relato informativo, mas o de levar a criança a organizar lembranças sob forma de discurso narrativo.

Da mesma forma que G.S.M. consegue, em conjunto com seu interlocutor, construir relatos de experiências pessoais, vividas em momentos anteriores ao da enunciação, ela demonstra, conforme observado no quadro [4], abaixo, que pode descrever alguns aspectos de objetos presentes, no momento da interação.

QUADRO [4]

DATA: (25/08/95)

Ao manusear uma caixa, G.S.M. percebe que a mesma tem dois buracos, um de cada lado, e exclama:

01 - G.S.M. - Do outro lado!

02 - INT - O que que tem do outro lado?

03 - G.S.M. - Tem buraco!

Em 01, G.S.M. toma a iniciativa para fazer um comentário sobre o que ela percebe do objeto presente, no momento da interação. O adulto questiona: "O que que tem do outro lado?". G.S.M. se utiliza de parte do enunciado produzido por seu interlocutor e complementa, em 03: "Tem buraco!".

QUADRO [5]

DATA: (25/08/95)

Depois de brincarem com a caixa durante mais algum tempo, o interlocutor-investigador pergunta:

01 - INT - Você quer me contar uma história, hoje?

02 - G.S.M. - Quero.

03 - INT - O que você quer me contar?

04 - G.S.M. - Vim na escolinha.

05 - INT - Você está na escolinha? Como é que você veio pra escolinha?

06 - G.S.M. - É.

07 - INT - Como?

08 - G.S.M. - Depois do almoço.

09 - INT - Depois do almoço você vem pra escolinha e como é... (G.S.M. interrompe)

10 - G.S.M. - Toma banho.

11 - INT - Quem é que toma banho?

12 - G.S.M. - Eu.

13 - INT - Quem que te dá banho?

14 - G.S.M. - A mãe.

15 - INT - Você toma banho... e depois?

16 - G.S.M. - Vem pa escola.

17 - INT - Primeiro você almoça e depois toma banho?

18 - G.S.M. - É... ... ovo.

19 - INT - Você comeu ovo?

20 - G.S.M. - Arroz.

21 - INT - Arrroooz...

22 - G.S.M. - Feijão.

23 - INT - Feiiijjaaãoo... que mais?

24 - G.S.M. - É.

25 - INT - Só?... acabou?

26 - G.S.M. - Só.

27 - INT - Daí você chegou na escola e fez o quê?

28 - G.S.M. - Ichão.

29 - INT - O quê?

30 - G.S.M. - Lição. (reforça a pronúncia)

31 - INT - Você foi na fisio hoje?

G.S.M (acena negativamente)

32 - INT - Nem na fono?

G.S.M. - (acena negativamente mais uma vez)

33 - G.S.M. - Pronto!

34 - INT - Pronto?

35 - G.S.M. - Acaabooô!

De acordo com PERRONI (1992), as primeiras construções das crianças, que começam a satisfazer os critérios identificadores de discursos narrativos, são aquelas em que dois eventos são relacionados por meio de dependência temporal.

No quadro acima, G.S.M. relata experiências que vivenciou antes da atividade dialógica: almoçou, tomou banho e depois foi pra escola. No turno 04, a criança usa um verbo de ação no perfectivo e, em 08, se utiliza da expressão *depois* e conta: *Vim na escolinha, depois do almoço*, evidenciando existência temporal entre os dois eventos vivenciados e relatados por ela.

Vale notar que a criança acaba por ignorar a pergunta do turno 05, elaborada pelo adulto: "Você está na escolinha? Como é que você veio pra escolinha?", cuja resposta levaria à supressão de seu relato. O mesmo pode ser dito da interrupção ocorrida em 09, pois, entre almoçar e vir para a escola, G.S.M. conta em 10 e confirma em 18 que participou de um outro evento: tomou banho.

Entre 18 e 23, ela conta o que almoçou: comeu ovo, arroz e feijão. Em 26, G.S.M. sugere o fim de seu relato. Porém, seu interlocutor insiste em continuar, preenchendo os turnos 27, 29, 31 e 32, com perguntas que pretendiam dar seqüência aos eventos narrados. Apesar de G.S.M. ceder à insistência do adulto, ela se utiliza, em 28, de uma pronúncia descuidada e,

logo em seguida, faz gestos para responder aos questionamentos do adulto.

Ora, desde o momento em que as sessões de gravação foram iniciadas, o interlocutor-investigador vinha demonstrando para a criança que não ficava satisfeito com o uso de recursos como gestos e pronúncias mal elaboradas. Esse fato foi observado no quadro [1], discutido anteriormente.

Parece que G.S.M., ao se utilizar desses artifícios, no quadro [5], pretende interromper o diálogo. Como o adulto mostra-se indiferente aos mesmos, ela resolve a questão usando uma expressão lingüística finalizadora e entoando enfaticamente: "Acaabooô!", no turno 35. Dessa forma, G.S.M. parece começar a entender que, através da linguagem, pode fazer seu interlocutor perceber o que ela quer. Fato que se confirma no quadro abaixo, no qual a criança, pela primeira vez, toma iniciativa para interrogar:

QUADRO [6]

DATA: (25/08/95)

Depois de ter finalizado o quadro [5], G.S.M. questiona repentinamente:

01 - G.S.M. - Sua mãe saiu?

02 - INT - Minha mãe?

03 - G.S.M. - É.

04 - INT - Minha mãe tá trabalhando!

05 - G.S.M. - Aonde ela foi?

06 - INT - Ela pegou o carro e foi trabalhar bem longe.

07 - G.S.M. - É?

08 - INT - É!

09 - G.S.M. - Aonde?

10 - INT - Lá no tribunal.

11 - G.S.M. - É aonde?

12 - INT. - É num lugar que se chama Tribunal de Justiça.

O quadro mostra uma inversão de papéis. Pela primeira vez, G.S.M. dá início ao diálogo, utilizando-se do mesmo tipo de perguntas que o interlocutor-investigador vem lhe dirigindo desde que se iniciaram as gravações. Nesse diálogo é o adulto quem assume uma posição passiva frente à criança que, aliás, lhe cobra respostas bem definidas, como percebemos em 07, 09 e 11.

Enfim, a criança parece compreender que através da linguagem pode saber coisas a respeito de seu interlocutor e pode, também, construir seu próprio conhecimento, como mostra o quadro [7].

QUADRO [7]

DATA: (08/09/95)

Este quadro foi registrado fora do ambiente em que se davam as gravações e, em função disto, foi transcrito no caderno de registros.

G.S.M. - O que que é isso?

G.S.M. e o adulto estavam passando por um local, dentro da escola, que havia sofrido modificações. A criança parou, observou e por si só procurou obter informações sobre aquelas alterações que lhe eram desconhecidas.

A partir disso, notamos que G.S.M., gradativamente, vai se tornando mais ativa na interação verbal. No quadro [8] percebemos que ela passa, inclusive, a propor atividades para o seu interlocutor-investigador:

QUADRO [8]

DATA: (20/09/95)

Apontando para um armário que continha alguns brinquedos, a criança pergunta:

01 - G.S.M. - Deixa eu ver?

02 - INT - O que que você quer ver?

03 - G.S.M. - Brinquedo.

04 - INT - Onde que tem brinquedo?

05 - G.S.M. - Lá embaixo!

06 - INT - Lá embaixo do armário? ... então vamos ver.

07 - G.S.M. - Vamo brincá desse?

08 - INT - Vamo.

Neste diálogo, além de mostrar, em 07, sua iniciativa para sugerir uma atividade ao interlocutor, G.S.M. demonstra, no exercício subjetivo da linguagem, que consegue empregar expressões de relações espaciais. No turno 04, o adulto pergunta: "Onde que tem brinquedo?" e, em 05, G.S.M. responde, adequadamente: "Lá embaixo!".

Ora, no próprio contexto interacional, a criança sente a necessidade de usar as expressões espaciais *lá* e *embaixo*. Essas expressões ganham, na prática discursiva, significações precisas e bem delineadas. Portanto, não será fora da relação intersubjetiva que a criança poderá construir coordenadas que orientam determinados aspectos da situação discursiva. Utilizando-se de recursos expressivos da língua e associando-os ao contexto lingüístico, à situação interativa e à sua relação com o interlocutor-investigador, G.S.M. consegue produzir e determinar o enunciado do turno 05: "Lá embaixo!"

O próximo diálogo, diferentemente dos outros, foi gravado fora da situação escolar. A gravação ocorreu na casa de G.S.M. e evidencia que a criança foi se tornando mais ativa lingüisticamente, preenchendo de forma mais abrangente os seus turnos na atividade dialógica:

QUADRO [9]

DATA: (21/10/95)

Ambos os interlocutores conversavam sobre as atividades realizadas por G.S.M. naquele dia:

01 - G.S.M. - A mãe contô que cê vinha aqui.

02 - INT - E daí?

03 - G.S.M. - Daí eu fui tomá banho.

04 - INT - Quem deu banho em você?

05 - G.S.M. - A tia Eliane.

06 - INT - E como é que ela deu banho em você? ... Ela pegou o quê?

07 - G.S.M. - O sabonete... lavou a xexeca.

Percebemos que G.S.M. já usa a linguagem com maior desenvoltura. No turno 01, por exemplo, a criança usa dois verbos distintos, um no perfectivo e outro no imperfectivo, além de um locativo devidamente colocado. Logo em seguida, no turno 03, ela conta a ação de ter tomado banho, a partir da incorporação do enunciado anterior produzido pelo adulto. Essa questão evidencia o processo de construção conjunta: *A mãe contô que cê vinha aqui, daí eu fui tomá banho.*

Em 04, o adulto pede informações sobre os personagens que participaram dessa ação e G.S.M. responde sem hesitação. Em 06, o interlocutor-investigador quer saber como se deu a ação de tomar banho e origina uma outra construção conjunta: *Ela pegou o sabonete... lavou a xexeca.* Do turno 01 ao 03, bem como do turno 05 ao 07 observamos que adulto e criança formam juntos pequenos discursos que relatam um evento na dependência de outro. Isto nos leva a afirmar que G.S.M. está desenvolvendo gradualmente, com o auxílio do interlocutor adulto, uma estrutura para narrar: já localiza acontecimentos, usa verbos no passado e encadeia eventos em sequência.

A partir dos dados acima, vemos que G.S.M. vem construindo, em conjunto com seu interlocutor-investigador, somente narrativas que relatam suas experiências pessoais. Neste ponto, antes de prosseguirmos em nossa análise, convém lembrar que PERRONI (1992) caracteriza três tipos diferentes de narrativas: as estórias, os relatos e os casos. G.S.M. vem desenvolvendo apenas os relatos.

Durante as situações interativas, o adulto já havia perguntado a G.S.M. se gostaria de ouvir "estorinhas" e ela respondia, de forma decisiva, que não.

QUADRO [10]

DATA: (05/10/95)

01 - INT - Você quer que eu te conte uma estorinha, hoje?

02 - G.S.M. - Hoje, não!

Em respeito à criança, o interlocutor-investigador não insistia. Contudo, o fato de ter ido até a casa de G.S.M. propiciou uma nova conversa com a sua mãe e, a partir disso, pudemos entender o motivo que leva G.S.M. a narrar somente relatos.

A mãe nos informou que não é acostumada a contar estórias para sua filha e, além disso, afirmou que G.S.M. não gosta de ouvi-las, pois fica com medo de bruxas e do Lobo Mau. Ciente da dificuldade de G.S.M. com relação às narrativas estórias, o interlocutor-investigador procurou uma situação interativa que pudesse, espontaneamente, minimizar o medo da criança.

O quadro [11], a seguir, mostra um episódio em que G.S.M. se depara com uma estória através de outra criança, C., de sete anos de idade, que participou da interação linguística.

QUADRO [11]

DATA: (22/11/95)

01 - INT - C., você sabe contar uma estória?

02 - C. - Sei.

03 - INT - Qual?

04 - C. - Do Lobo Mau.

05 - INT - Então venha me contar.

06 - C. - Era uma vez um Chapeuzinho Vermelho...

C. - Conta a estória ao seu modo e G.S.M. escuta atenta, sem demonstrar receio.

07 - INT - Agora é tua vez, Géssica.

08 - G.S.M. - Era uma vez um gato ... Dona Chica dimirô-se.

09 - INT - E daí?

10 - G.S.M. - E daí foi assim.

A partir desse episódio, G.S.M. mostrou-se mais receptiva para ouvir estórias infantis, conforme veremos mais adiante, nos quadros [24] e [25]. De momento, vale observar o recurso lingüístico que a criança usa para preencher o turno 08.

Pelo fato de G.S.M. não ter contato com narrativas do tipo estórias, ela faz uma colagem a partir da letra de uma música conhecida. Incorpora o "era uma vez" do discurso de C., usado no turno 06, e de forma bem apropriada o adapta em seu turno 08, que está complementado pela letra da música: "Era uma vez um gato... Dona Chica dimirô-se".

Conforme comentado no item 2.1. e já apontado por PERRONI, a colagem é um tipo de recurso utilizado pela criança no desenvolvimento dos casos, através do qual ela preenche seus turnos na atividade dialógica. Partindo disso, percebemos que entre os turnos 08 e 10 a criança elabora junto com o adulto um

pequeno caso, divergindo dos seus relatos de experiências pessoais, observados nos quadros anteriores.

Voltando à questão da ordenação temporal dos eventos narrados por G.S.M., o próximo diálogo nos leva a refletir sobre a apropriação do sistema lingüístico temporal da criança:

QUADRO [12]

DATA: (06/12/95)

Logo que se iniciou a sessão, o interlocutor-investigador percebe que a criança segurava um batom e, apontando-o, pergunta:

01 - INT - O que que é isso?

02 - G.S.M. - Batom, é da Kellinha, ela mora perto da minha casa.

03 - INT - E por que que você está com o batom da Kelli?

04 - G.S.M. - Eu emprestei... amanhã eu vou emprestá di novo.

A partir do batom, objeto que estava presente no momento da atividade dialógica, G.S.M. conta algo que fez antes da situação interativa: emprestou o batom. Além disso, faz planos para o futuro, usando o *amanhã*, o verbo flexionado *vou* e *di novo*.

Levando em consideração a proposta sócio-interacionista, assumida em nossa análise, entendemos que o sistema lingüístico temporal da criança vai sendo construído a partir de um processo de interação, de uma vivência intersubjetiva. São as formas discursivas compartilhadas socialmente que a levam ao domínio da ordenação temporal.

Essa compreensão nos afasta da hipótese de que as "noções" de tempo surgem como consequência do desenvolvimento cognitivo, como apontam os construtivistas. Segundo a perspectiva sócio-interacionista, a linguagem não é uma simples

tradução de conhecimentos previamente adquiridos. Ao contrário, a linguagem age na constituição da percepção e do raciocínio lingüístico-discursivo da criança.

Ainda com relação ao quadro [12], notamos que G.S.M. leva em conta seu interlocutor, o outro do diálogo. No turno 02, ela conta que o batom é propriedade da Kellinha. Considerando que o adulto não conhece a dona do batom, G.S.M. esclarece que a Kelli é alguém que mora perto de sua casa: "Batom, é da Kellinha, ela mora perto da minha casa".

Depois de terem conversado a respeito do batom, G.S.M. vai em busca de um objeto para brincar. Remexe o armário de brinquedos, pega uma boneca e traz para seu interlocutor. Ambos passam a brincar com a boneca, conversando sobre as atividades que estavam realizando.

QUADRO [13]

DATA (06/12/95)

Após a atividade lúdica, o interlocutor-investigador pergunta:

01 - INT - Agora me conte: o que você fez com a boneca?

02 - G.S.M. - Dei banho nela, depois fiz seca.

03 - INT - E daí?

04 - G.S.M. - Eu pentiei e daí dei mamá.

05 - INT - Você pentiou ela e deu mamá? E daí... acabou?

06 - G.S.M. - Não!

07 - INT - O que que falta?

08 - G.S.M. - Foi dormi.

Este episódio mostra como a interferência do adulto vai se tornando, gradualmente, mais escassa. G.S.M. relatou quatro eventos encadeados, nos turnos 02 e 04, e o adulto apenas sinalizou uma possibilidade de continuação, através da expressão seqüencializadora "e daí?", usada no turno 03, o que

foi suficiente para a criança continuar seu discurso. Em 06, G.S.M. nega o término da narrativa, pois quis, com fidedignidade, contar todas as ações vivenciadas num momento imediatamente anterior, e o faz seguindo de forma ordenada a seqüência dos eventos ocorridos.

Se compararmos o quadro [1] com o [13], notamos o desenvolvimento lingüístico da criança durante esses primeiros oito meses de gravações. Parece-nos evidente que as interações lingüísticas estabelecidas com o interlocutor-investigador levaram G.S.M. a assumir uma posição mais ativa na atividade dialógica.

Nos primeiros quadros a criança praticamente limitava-se a responder às perguntas do adulto. Gradualmente foi ampliando seu papel no diálogo, estruturando melhor suas narrativas e utilizando-se de um maior número de iniciativas para questionar e propor atividades ao interlocutor.

Depois da sessão de gravação realizada em 06/12/95, na qual foram registrados os quadros [12] e [13], vieram as férias escolares, que se estenderam até 04/03/96. Apesar das gravações terem sido suspensas durante este período, fomos fazer uma visita à G.S.M., em sua casa. Nesta visita voltamos a conversar com sua mãe.

Perguntamos a ela se estava percebendo os progressos de sua filha e obtivemos uma resposta positiva. A mãe disse-nos que estava satisfeita com G.S.M. Tentamos, nessa ocasião, mostrar as possibilidades da criança, suas potencialidades. Explicamos para a mãe a importância de estar sempre conversando com G.S.M., deixando-a participar de todas as atividades familiares, questionando suas ações, enfim, tratando-a como alguém capaz, que pode, que tem capacidade para falar, opinar, questionar, etc.

A mãe ouviu-nos atentamente. Porém, voltou a falar da grande dificuldade que tem para aceitar a questão da deficiência de sua filha. Além disso, afirmou, em tom suave: "Eu não sô de muito conversá com a Géssica".

Constatamos mais uma vez a angústia da mãe gerada pela deficiência de G.S.M. Perguntamos sobre a relação do pai com a criança e a mãe nos falou que ele não ligava muito. Questionamos o que queria dizer esse "não ligar muito". Um pouco tensa, ela nos respondeu: "Ah! Ele não fala nada".

Para não causar uma tensão maior, não continuamos a conversa. Somente pedimos à mãe que, quando possível, acompanhasse G.S.M. nas sessões de gravação para mantermos uma relação mais próxima.

No regresso das férias, voltamos a nos encontrar com G.S.M. Em nosso primeiro encontro, sentimos, de início, uma certa dificuldade para desenvolvermos um novo diálogo. A criança quis brincar de boneca, depois passamos a folhear uma revista. Somente quando perguntamos sobre sua amiga - a Kellinha - é que conseguimos desencadear um breve relato:

QUADRO [14]

DATA: (11/03/96)

- 01 - INT - Géssica, como é que tá a Kellinha?
- 02 - G.S.M. - Tá tudo bem!
- 03 - INT - Onde que ela foi agora?
- 04 - G.S.M. - Ela foi pra cola. (escola)
- 05 - INT - Vocês brincaram ontem, no domingo?
- 06 - G.S.M. - Brincamo.
- 07 - INT - E vocês brincaram do quê?
- 08 - G.S.M. - Brinquedo.
- 09 - INT - Qual brinquedo?
- 10 - G.S.M. - Meu!
- 11 - INT - Com qual brinquedo teu que vocês brincaram?
- 12 - G.S.M. - Eu não sei.
- 13 - INT - Você não lembra?
- 14 - G.S.M. - Não!

15 - INT - Vocês brincaram de se escondê?

16 - G.S.M. - Não!

17 - INT - De boneca?

18 - G.S.M. - É!

A análise do quadro [14] nos indica que a criança regressou das férias ocupando uma posição mais passiva diante do interlocutor adulto, pois voltou limitando-se a responder às perguntas que lhe eram dirigidas, conforme fazia nas primeiras sessões.

Esse fato nos leva a constatar a necessidade de um acompanhamento terapêutico constante, principalmente se levarmos em consideração a dificuldade que a mãe encontra para estabelecer situações interativas com a criança. O retrocesso apresentado por esta no quadro [14] revela a importância da presença do outro para que o seu desenvolvimento lingüístico se concretize.

Com uma certa insistência do interlocutor-investigador, G.S.M. informa que brincou de boneca com sua amiga. É a partir da partilha de um conhecimento comum - ou seja, sabendo que a Kelli é uma menina que faz parte da vida pessoal de G.S.M. - que o adulto elabora a pergunta do turno 01 e consegue desencadear o diálogo.

O turno 13, preenchido pelo interlocutor-investigador com a questão "Você não lembra?", parece ter o objetivo de auxiliar a criança a construir pontos de referência no passado.

Isso nos mostra que a dependência da criança em relação ao papel estruturante do adulto é constitutiva do discurso narrativo, o que pode ser confirmado no quadro [15].

QUADRO [15]

DATA: (11/03/96)

Após o questionamento sobre a brincadeira de domingo, o interlocutor passa a fazer perguntas sobre o almoço de G.S.M.:

- 01 - INT - Onde que você almoçou hoje?
- 02 - G.S.M. - Na minha casa.
- 03 - INT - Quem que fez o almoço?
- 04 - G.S.M. - A mãe.
- 05 - INT - E o que que tinha de almoço hoje? ... Tinha arroz?
- 06 - G.S.M. - Tinha.
- 07 - INT - E o que mais que tinha?
- 08 - G.S.M. - É... carne.
- 09 - INT - Tinha arroz e carne?
- 10 - G.S.M. - É.
- 11 - INT - E você bebeu alguma coisa?
- 12 - G.S.M. - Não.
- 13 - INT - Nem água?
- 14 - G.S.M. - Bebi.
- 15 - INT - E depois que você almoçou, o que que você fez?
- 16 - G.S.M. - Arrumei.
- 17 - INT - Você se arrumou?
- 18 - G.S.M. - É.
- 19 - INT - Pra ir aonde?
- 20 - G.S.M. - Pra vir aqui.

No episódio acima, observamos as mesmas perguntas empregadas pelo interlocutor-investigador no início das gravações. No turno 01, o adulto quer saber onde G.S.M. praticou a ação de almoçar. Em 03, pergunta quem fez o almoço e, no turno 15, questiona o que G.S.M. fez depois de ter almoçado.

O relato apresentado no quadro [15] pode ser reconstruído da seguinte forma: *Hoje, eu almocei na minha casa. A mãe fez o almoço, tinha arroz e carne. Depois do almoço eu me arrumei para vir aqui.*

A partir das perguntas do interlocutor-investigador, a criança consegue relacionar o tempo da ação/evento ocorrido (*eu almocei na minha casa*) ao tempo da ocorrência de outro evento (*depois eu me arrumei para vir aqui*).

Ao usar a expressão *depois*, o adulto consegue auxiliar a criança a seqüencializar eventos passados, conforme se observa no quadro [16].

QUADRO [16]

DATA: (01/04/96)

INT e G.S.M. fazem juntos um suco de laranja. Após vivenciarem essa experiência, o interlocutor-investigador questiona:

- 01 - INT - Agora conte: o que que a gente fez hoje aqui?
- 02 - G.S.M. - A gente fez suco.
- 03 - INT - E suco do quê que a gente fez?
- 04 - G.S.M. - De laranja.
- 05 - INT - E como que a gente fez o suco... Eu peguei a laranja... cortei a laranja e depois eu es...
- 06 - G.S.M. - ...premeu.
- 07 - INT - E depois, eu coloquei o suquinho aonde?
- 08 - G.S.M. - No vidro.
- 09 - INT - No vidro, né?... na jarra. E depois?
- 10 - G.S.M. - Colocou água.
- 11 - INT - E depois?
- 12 - G.S.M. - Açúcar.
- 13 - INT - Por que que a gente colocou açúcar?
- 14 - G.S.M. - Pra ficar docinho.

15 - INT - E depois?

16 - G.S.M. - Pois no copo.

O adulto usa o "e depois?" cinco vezes, neste diálogo e coloca a criança numa situação de complementaridade. No turno 05, o interlocutor-investigador chega a pronunciar a sílaba inicial da palavra *espremeu*, que é complementada pela criança. Assim, ambos desenvolvem um "jogo de contar". O adulto pergunta, G.S.M. responde e juntos encadeiam ações/eventos a partir da expressão *depois*.

Em 14, G.S.M. justifica a ação de colocar açúcar no suco: "Pra ficar docinho", levando em conta o elemento *por que*, introduzido por seu interlocutor. De acordo com CASTRO (1992, p. 137), "dizer *x porque y* é situar o diálogo atribuindo ao interlocutor certos conhecimentos, intenções ou necessidades/vontades de saber; objetivando ou configurando de um determinado modo os eventos, abrindo ou restringindo possibilidades de respostas".

Assumindo uma perspectiva sócio-interacionista, a autora explica que em cada construção conjunta de *x porque y* revela-se um movimento que delinea o perfil do outro e o da própria criança. Representa-se o interlocutor como conhecedor ou não, de um estado de coisas, como capaz ou não de aceitar um determinado *y* como justificativa de *x*.

Logo depois da atividade dialógica mostrada acima, G.S.M. vai na direção de alguns brinquedos. Pega um deles e volta-se para seu interlocutor que pergunta:

QUADRO [17]

DATA: (01/04/96)

01 - INT - Você sabe como é o nome dele?... é Mickey.

02 - G.S.M. - Eu tenho um desse.

03 - INT - Quem que deu pra você?

04 - G.S.M. - O Antônio, um amigo do meu pai.

05 - INT - O Antônio? Ele deu pra você?

06 - G.S.M. - É... no meu aniversário.

Neste episódio, G.S.M., a partir de um determinado objeto conhecido (o Mickey), mostra que consegue organizar suas lembranças. O turno 03, preenchido pelo interlocutor-investigador, leva a criança a caracterizar o personagem que lhe deu tal objeto. Vale observar que o adulto não pergunta quando ocorreu o evento. Contudo, o fato de ter dado continuidade ao diálogo, no turno 05, levou G.S.M. a contar que Antônio lhe deu o Mickey no dia de seu aniversário. A criança evidencia que ganhou o brinquedo *quando* fez aniversário.

De acordo com PERRONI (1992), a presença do *quando* parece possibilitar a construção de pontos de referência a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente. O quadro abaixo mostra a primeira vez em que G.S.M. faz uso de *quando* em interação com seu interlocutor-investigador.

QUADRO [18]

DATA: (15/04/96)

Ambos os interlocutores folheavam um livro no qual aparecia uma sequência de figuras. Em princípio, o adulto elabora uma estória sobre as figuras, conta para a criança e depois tenta desencadear uma construção conjunta:

- 01 - INT - Era uma vez um menino que... só sabia chorar.
- 02 - G.S.M. - Era uma vez um menino que só sabia chorar.
- 03 - INT - Daí esse menino tava deitado no chão...
- 04 - G.S.M. - Daí esse menino tava deitado no chão.
- 05 - INT - E só chorava...
- 06 - G.S.M. - E só chorava.
- 07 - INT - Daí veio o elefante...
- 08 - G.S.M. - Daí veio o elefante.
- 09 - INT - E daí, o que aconteceu?
- 10 - G.S.M. - Ele chorou... ele chorou.
- 11 - INT - E daí? Quem que chegou?
- 12 - G.S.M. - O palhaço.
- 13 - INT - Daí o palhaço chegou e o que que aconteceu?
- 14 - G.S.M. - Ele chorou.
- 15 - INT - Ele chorou junto com quem?
- 16 - G.S.M. - Com o elefante..
- 17 - INT - Só com o elefante?
- 18 - G.S.M. - E ele, o p... (fala ininteligível)
- 19 - INT - O piá. E de tanto que eles choraram o que que aconteceu?... Formou uma poça...
- 20 - G.S.M. - Formou uma poça.
- 21 - INT - Uma poça d'água, de tanto que eles choraram.
E quem mais veio chorar junto com eles?
- 22 - G.S.M. - O sol.
- 23 - INT - E quem mais?
- 24 - G.S.M. - A formiguinha.
- 25 - INT - E a flor, o que que a flor fez?
- 26 - G.S.M. - A flor?
- 27 - INT - A flor chorou?
- 28 - G.S.M. - Nãããoooo!
- 29 - INT - Não, a flor não tá chorando. E depois, o que que aconteceu?... eles...
- 30 - G.S.M. - Eles pa... (fala ininteligível)
- 31 - INT - Eles pararam.

- 32 - G.S.M. - Eles pararam.
- 33 - INT - Do quê?
- 34 - G.S.M. - De chorá.
- 35 - INT - Ah! Todo mundo parô de chorá!
- 36 - G.S.M. - É.
- 37 - INT - E o que que o menino fez?
- 38 - G.S.M. - Ele fez uma lanchinha de papel.
- 39 - INT - E depois ele colocou...
- 40 - G.S.M. - Ele colocou a formiguinha.
- 41 - INT - Onde?
- 42 - G.S.M. - Aqui. (apontando para o desenho que mostrava a lancha de papel boiando na poça d'água feita de lágrimas)
- 43 - INT - Aqui na lanchinha de papel. E daí, o que que aconteceu?
- 44 - G.S.M. - Ele soprou.
- 45 - INT - Quem que soprou?
- 46 - G.S.M. - O sol.
- 47 - INT - E daí...
- 48 - G.S.M. - E daí?
- 49 - INT - E daí acabô a estória.
- INT.- (guarda o livro)
- 50 - INT - Qual parte que você mais gostou?
- 51 - G.S.M. - Quando ele parô de chorá!

Os dois últimos turnos mostram que o *quando* usado pela criança, em 51, ilumina relações temporais de experiências passadas: ela respondeu que gostou "quando ele parô de chorá!".

Por outro lado, percebemos que G.S.M. mostra-se bastante dependente do adulto para narrar a estória acima. Se retrocedermos um pouco em nossa análise entenderemos essa dependência, pois, conforme observado, G.S.M. não é exposta com frequência a este tipo de narrativa. No quadro [11], ela chega se utilizar da letra de uma música para satisfazer o pedido de seu interlocutor, que lhe solicitava uma estória.

Vejamos de que maneira ambos os interlocutores desenvolvem a estória do "menino que parou de chorar". No turno 01, o adulto faz uma pausa para que a criança pudesse complementá-lo: "Era uma vez um menino que... só sabia chorar". Como G.S.M. não o complementa, o próprio adulto continua.

Convém observar que a criança espera o interlocutor-investigador completar o enunciado e se utiliza de um processo de especularidade para preencher o turno 02. O mesmo ocorre em 04, 06 e 08. Parece que o mecanismo de especularidade usado por G.S.M. nesta atividade dialógica dá à ela a oportunidade de operar, pela primeira vez, como narradora de uma estória.

Somente quando o adulto pergunta, em 09: "E daí, o que aconteceu?" é que ambos os interlocutores passam a incorporar mutuamente seus enunciados num processo de complementaridade. Nesta incorporação recíproca, conseguem dar continuidade à estória que narram.

Em 20, 26, 32 e 48, G.S.M. volta a espelhar os enunciados de seu interlocutor. Dentre esses turnos, vale rever o 48. O adulto tenta dar continuidade à narrativa empregando, em 47, uma expressão seqüencializadora: "E daí...". A criança, em 48, espelha: "E daí?". Porém, sua entonação indica pergunta, como quem está questionando a seqüencialização que o adulto quer dar à estória. Por fim, o interlocutor finaliza, em 49: "Daí acabou a estória".

Assim, entre especularidades e complementaridades, G.S.M. consegue, através da linguagem e do outro, construir pela primeira vez a ficção, libertando-se do concreto, transportando-se para outros universos de referências.

O próximo episódio que apresentaremos, conta com a participação da mãe de G.S.M.. O interlocutor-investigador relata algumas atividades que havia realizado no dia anterior e depois pede para a criança fazer o mesmo:

QUADRO [19]

DATA: (29/04/96)

- 01 - INT - Agora é tua vez de contar. O que que você fez no domingo?
- 02 - G.S.M. - Eu acordei... eu fiz suco.
- 03 - INT - Você fez suco?
- 04 - G.S.M. - É.
- 05 - INT - Hum! Que delícia!
- 06 - M. - Quem fez suco? Eu acho que você tá mentindo, Géssica!
- 07 - G.S.M. - Ela fez.
- 08 - M. - Ela quem?
- 09 - G.S.M. - A Giselle.
- 10 - INT - Ah! Fui eu que fiz... eu me esqueci de contar! Mas e você? Você acordou...
- 11 - G.S.M. - Eu acordei e fui tomá banho.
- 12 - INT - E daí?
- 13 - G.S.M. - Daí...
- 14 - INT - E depois que você tomô banho?
- 15 - G.S.M. - Depois eu fui brincá.

Ao começar a relatar as experiências vivenciadas no dia anterior, G.S.M. afirma, em 02: "Eu acordei... eu fiz suco". A mãe, provavelmente por ter participado de tais experiências, percebe que a ocorrência do evento/ação contado pela criança não aconteceu de fato. Assim, questiona, em 06: "Quem fez suco?", sugerindo, em seguida: "Eu acho que você tá mentindo, Géssica!"

Parece que a mãe usa a expressão *mentira*, pois, ao interpretar os enunciados da criança, percebe uma descrição inadequada de um acontecimento que se deu no mundo extra-lingüístico. Conforme PERRONI (1991, p.13), "a oposição verdade/mentira se dá não na relação com o mundo físico, como a oposição verdade/falsidade, mas na relação com o outro".

Portanto, só se pode identificar uma mentira dentro de um contexto interacional. Atribuir a alguém a habilidade de contar mentiras ou verdades relaciona-se com a imagem que o locutor faz dele mesmo e de seu interlocutor.

O fato da criança ter dito: "Eu acordei... eu fiz suco." foi interpretado por nós como uma "combinação livre". Em outras palavras, G.S.M. combinou experiências pessoais que ocorreram em dois momentos distintos: Uma delas vivenciada em sua casa e outra vivenciada com seu interlocutor-investigador, em 01/04/96, quando juntos fizeram, no ambiente escolar, um suco de laranja, conforme observado no quadro [16].

No item 2.1 vimos que, de acordo com PERRONI, a "combinação livre" é um recurso lingüístico que caracteriza as formas primitivas de narrar. Através deste recurso a criança desenvolve seus casos, ficando livre para combinar suas experiências pessoais, independentemente da possibilidade de terem ocorrido.

Convém ressaltar que, logo após o questionamento da mãe, G.S.M. passa a citar uma outra pessoa como autora da ação - a Giselle -, que está no papel de interlocutor-investigador (e que realmente tinha feito um suco com a criança em outra situação). Essa questão torna-se relevante por dois motivos. O primeiro refere-se ao fato de G.S.M. mostrar que percebe a inadequação de seu relato, pois tenta se livrar de uma situação embaraçosa, criada pela mãe, colocando o interlocutor-investigador como o agente que praticou a ação de fazer o suco. O segundo relaciona-se com a imagem que G.S.M. fez dos interlocutores que participavam da atividade dialógica, incluindo as intenções de cada um no episódio interacional.

Ora, a mãe interrompe o caso da criança expondo-a a um critério de verificação. Dessa forma, G.S.M. parece recorrer ao seu interlocutor-investigador, pois este vem incentivando suas produções lingüísticas. Aliás, ele acaba sustentando a proposta da criança, dando continuidade ao diálogo.

Livrando-se do impasse criado pela mãe, G.S.M. substitui, no turno 11, a ação de fazer suco pela ação de tomar banho e consegue narrar, em conjunto com o interlocutor-investigador, mais um relato de experiência pessoal.

O mesmo pode ser observado no episódio abaixo, em que a mãe participa novamente:

QUADRO [20]

DATA: (13/05/96)

- 01 - INT - O que que você fez esta semana?
- 02 - M. - Todos os primos se reuniram na casa da vó para almoçar.
- 03 - G.S.M. - O Joni foi almoçá.
- 04 - INT - Onde?
- 05 - G.S.M. - Na casa da vó.
- 06 - INT - E o que que aconteceu?
- 07 - G.S.M. - O Joni foi, a Rose, o Danilo...
- 08 - INT - E vocês almoçaram e fizeram o quê?
- 09 - M. - Antes do almoço que eles brincaram.
- 10 - INT - O que que vocês fizeram antes do almoço, então?
- 11 - G.S.M. - Antes?
- 12 - INT - Antes... vocês brincaram...
- 13 - G.S.M. - Com a Katlyn.
- 14 - INT - Do que que vocês brincaram?
- (PAUSA)
- 15 - INT - Do que que vocês brincaram?
- 16 - G.S.M. - De corrê.
- 17 - INT - De corrê e de esconde-esconde também?
- 18 - G.S.M. - É.
- 19 - INT - E como é que brinca de esconde-esconde?
- 20 - G.S.M. - Primeiro esconde... esconde... esconde...

21 - INT - E depois?

22 - G.S.M. - Acha.

Tomando parte do enunciado da mãe, G.S.M. relata, com o auxílio do interlocutor-investigador, que seus primos - Joni, Rose e Danilo - foram almoçar na casa da avó.

A observação do quadro [20] nos revela o estranhamento de G.S.M. diante da expressão *antes*, usada pelo adulto no turno 10. Ela chega a questionar, em 11: "Antes?". Este dado comprova a análise feita por PERRONI (1992) quanto à ocorrência do *depois*, na linguagem de suas crianças-sujeito, o qual precede o *antes*. Segundo a autora, este fato não pode ser encarado como um fenômeno isolado. É preciso considerar que na fala do adulto dirigida às crianças, nas primeiras fases de desenvolvimento, não é comum encontrar o uso de *antes*.

Parece-nos que, por não querer interromper o diálogo, o adulto repete o *antes*, em 12, e reinicia: "... vocês brincaram...", deixando seu turno em aberto para que G.S.M. complementasse. A criança percebe o intuito do interlocutor, pois preenche, em 13, o enunciado que ficara incompleto, inserindo mais um personagem em seu relato, a Katlyn.

Porém, o adulto não fica satisfeito e pergunta, em 14: "Do que que vocês brincaram?", que, a princípio, não recebe resposta. O interlocutor insiste e G.S.M. responde: "De corrê". Em 17, o interlocutor quer saber se, além de correr, as crianças brincaram de esconde-esconde. Como G.S.M. dá uma resposta positiva, o adulto passa a questionar de que maneira brinca-se de esconder. Sem hesitar, G.S.M. começa a explicação se utilizando da expressão *primeiro*, que neste contexto significa início: "Primeiro esconde... esconde... esconde". Para seqüencializar, o adulto pergunta: "E depois?" e a criança conclui, em 22: "Acha".

Notemos que é no contexto interacional, na própria atividade dialógica que G.S.M. vai relatando suas vivências,

demonstrando seus estranhamentos, tecendo explicações. O episódio apresentado a seguir mostra que, no processo interlocutivo, G.S.M. se afirma como sujeito da enunciação:

QUADRO [21]

DATA: (27/05/96)

- 01 - G.S.M. - Eu quero falar uma coisa.
- 02 - INT - Você qué falá uma coisa...
- 03 - G.S.M. - É.
- 04 - INT - Então, fale.
- 05 - G.S.M. - O Joni foi lá.
- 06 - INT - Foi lá onde?
- 07 - G.S.M. - Lá na minha casa.
- 08 - INT - E o que ele foi fazê lá?
- 09 - G.S.M. - Brincá... almoçá, daí...
- 10 - INT - Daí, o quê?
- 11 - G.S.M. - Daí, eu falei: Ai, pára!
- 12 - INT - Vocês brigaram?
- 13 - G.S.M. - Não.
- 14 - INT - O que é que aconteceu?
- (PAUSA)
- 15 - G.S.M. - Agora, chega.
- 16 - INT - Chega do quê?
- 17 - G.S.M. - Vamo brincá de otra coisa? (dirigindo-se ao armário de brinquedos)

No episódio acima, G.S.M. assume o papel de locutora, ao contrário do que mostram vários quadros anteriores, em que o adulto iniciava a atividade dialógica, pedindo para a criança: "agora conte", "agora é tua vez de contá", "fale". De forma diferente, o quadro [21] mostra uma inversão de papéis, pois G.S.M. ocupa o lugar que anteriormente era recoberto pelo adulto. Assim, a criança constitui o outro como interlocutor,

como aquele que deve assumir o turno seguinte. Baseada em IRIGARAY, COUDRY (1988, p. 69) afirma que "o acesso da criança na linguagem se dá com a capacidade da criança de objetivar-se como sujeito, substituindo-se à terceira pessoa com quem faz menção ("ele"), ocupando o lugar do interlocutor ("tu") quando lhe dirigem a palavra e, progressivamente, quando assume o papel do locutor ("eu")."

Assumindo seu papel de locutora, G.S.M. passa a construir um relato - *O Joni foi lá na minha casa brincá... almoçá, daí... daí eu falei: Ai, pára!* - introduzindo um discurso direto na narrativa.

Apesar da criança não explicar o que a levou a falar assim com seu primo Joni, vale notar que ela se coloca novamente, no turno 11, como locutora no interior de seu próprio relato. G.S.M. dá voz a si própria, ao contar que falou para o Joni parar, deixando-o sem palavras, sem ação, inerte. Em outros momentos, G.S.M. já havia falado para seu interlocutor a respeito do Joni, referindo-se ao tal primo como alguém que brigava com ela. Por isso o adulto pergunta, no turno 12: "Vocês brigaram?", mas a criança diz que não e silencia, declarando em 15: "Agora chega!".

G.S.M. finaliza o diálogo sugerindo, no turno 17: "Vamos brincá de otra coisa?". Assim, a criança parece dizer que não quer mais brincar de contar, revelando que percebe a atividade dialógica mostrada no quadro [21] como uma brincadeira, uma atividade lúdica. Nesse sentido, convém lembrar, em conformidade com PERRONI (1986), que em situações de discursos lúdicos não há compromisso com a plausibilidade do narrado. Dessa forma, podemos entender que, nesta atividade, G.S.M. quis brincar de narrar, criando uma situação na qual pôde deixar o primo briguento sem fala.

Logo depois deste episódio, a criança passou a se entreter com um instrumento musical. Batendo um bumbo, canta uma música religiosa e o interlocutor-investigador pergunta:

QUADRO [22]

DATA: (27/05/96)

- 01 - INT - É a música da igreja que você vai?
- 02 - G.S.M. - É.
- 03 - INT - Você gosta de ir na igreja?
- 04 - G.S.M. - Gosto.
- 05 - INT - E quem que vai à igreja com você?
- 06 - G.S.M. - O pai, a mãe, a tia ...
- 07 - INT - Não vai mais ninguém?
- 08 - G.S.M. - A vó, a tia Rudinalva não. Só a tia Luíza.
(palavra mal articulada)
- 09 - INT - Só a tia Vaniça?
- 10 - G.S.M. - Não, eu falei errado.

Este diálogo ilustra uma atitude de reflexão que G.S.M. lança sobre a maneira que ela própria pronuncia o nome Luíza. Trata-se de uma atitude na qual a criança se desvincula do processo interativo para analisar a imperfeição de sua pronúncia.

Observemos que, ao preencher o turno 08, G.S.M. fala o nome das pessoas que lhe acompanham em suas idas até a igreja: "A vó, a tia Rudinalva não. Só a tia Luíza²⁰". Porém, o fato da criança apresentar uma certa dificuldade para pronunciar o nome - Luíza - leva o adulto a questionar em 10: "Só a tia Vaniça?". Percebendo que o interlocutor-investigador não compreende o nome pronunciado, G.S.M. acaba por interromper o assunto de que se está tratando, quando decide, em 10: "Não, eu falei errado.". Dessa forma, a criança mostra que, em uma situação espontânea de diálogo, consegue avaliar suas construções, decidindo sobre questões relativas a erro/acerto.

²⁰ Percebemos o nome - Luíza - somente quando ouvimos a fita.

QUADRO [23]

DATA: (10/06/96)

O interlocutor-investigador soube que G.S.M., sua mãe e outras crianças da escola tinham feito um passeio em Vila Velha. Assim, com o objetivo de levá-la a contar sobre tal passeio, inicia o diálogo:

- 01 - INT - Sabe o que que eu quero que você me conte agora?... A história do teu passeio...
- 02 - G.S.M. - Era uma vez que é... uma... um Chapeuzinho Vermelho.
- 03 - INT - Mas agora eu quero ouvi o que que você fez no passeio. Como é que você fez? Você pegou o ônibus...
- 04 - G.S.M. Pegou o ônibus e fui lá na Vila Velha.
- 05 - INT - Você viu aquelas pedras grandes e bonitas?
- 06 - G.S.M. - É... Como é que é aquela altona? (olhando para a mãe)
- 07 - M. - A pedra com formato de taça?
- 08 - G.S.M. - Não é! É aquela grandona.
- 09 - INT - O que que aconteceu perto dessa pedra grandona?
- 10 - G.S.M. - Tinha pedra grandona, tinha garrafa... tinha lá fora... tinha garrafa.
- 11 - INT - O que que tinha lá fora?
- 12 - M. - Pedra, modelo de garrafa.
- 13 - INT - E o que mais que tinha?
- 14 - G.S.M. - Tinha... mais nada.
- 15 - INT - E o que mais que você fez lá?
- 16 - G.S.M. - Comi comida, comi lingüiça.
- 17 - INT - Você comeu lingüiça?
- 18 - M. - Lingüiça com o quê?
- 19 - G.S.M. - Com pão.
- 20 - INT - E depois que você comeu pão com lingüiça, o que que você fez?

- 21 - G.S.M. - Daí... (pausa longa)
22 - INT - Você foi dormi? Eu acho que você foi dormi.
23 - G.S.M. - Não.
24 - INT - Então você ficou escondida debaixo do
caminhão, foi isso?
25 - G.S.M. - Nããooo.
26 - INT - Então o que que você fez?
27 - G.S.M. É...
28 - INT - Já sei, você foi na igreja.
29 - G.S.M. - Não.
30 - INT - Então o que que você fez?
31 - G.S.M. - Eu fui no passeio, daí eu fui no outro
passeio, outro passeio, daí eu fui embora.
32 - M. - A gente foi em três lugar lá, né?
33 - INT - Ah! Vocês foram em três lugares diferentes
pra conhecê as pedras!

Antes de analisarmos este episódio, convém lembrar que a criança não tinha muito contato com estórias tradicionais. Sua mãe, inclusive, já havia mencionado que G.S.M. ficava com medo do "Lobo Mau". Ciente disto, o interlocutor-investigador foi, lentamente, colocando a criança em contato com este tipo de narrativa. Assim, ambos os interlocutores passaram a contá-las e recontá-las em conjunto.

Porém, no quadro acima, há uma mudança de atitude por parte do interlocutor-investigador, pois ao contrário de seus habituais incentivos, acaba interrompendo a estória iniciada por G.S.M., no turno 02, mostrando-lhe que a introdução da mesma, naquele contexto, era incompatível com o pedido que havia feito. O adulto inicia o diálogo pedindo para a criança contar sobre um passeio, ou seja, sobre um evento que tinha sido efetivamente vivenciado por G.S.M., e, no processo interlocutivo, impede o desenvolvimento de uma narrativa de ficção.

Tal atitude do interlocutor-investigador pode ser comparada com a postura assumida pelo adulto "Fera", que, conforme PERRONI (1992), limita as criações livres da criança com o objetivo de levá-la a reconhecer as regras que regem diferentes tipos de discurso.

Interrompendo a estória iniciada no turno 02, o interlocutor-investigador leva G.S.M. a desenvolver mais um relato de experiência pessoal, sem misturar a realidade e a ficção. Nesse relato, a criança conta, a partir das perguntas que o adulto lhe dirige sobre o passeio que fez: "Fui lá na Vila Velha... tinha pedra grandona... tinha garrafa..." e na tentativa de finalizá-lo afirma, em 14: "Tinha... mais nada".

Sem aceitar tal finalização, o interlocutor-investigador passa a assumir o papel da criança, relatando o evento, em 22, 24 e 28, de forma provocativa: "Você foi dormi...?", "Então você ficou escondida debaixo do caminhão...?", "Já sei, você foi na igreja...".

Entrando no "jogo de provocação" criado pelo adulto, G.S.M. relata, em 31: "Eu fui no passeio, daí eu fui no outro passeio, outro passeio, daí eu fui embora". Apesar da indeterminação dos recursos expressivos usados pela criança, no processo interlocutivo eles se tornam significativos, ressaltando a importância de levarmos em conta a construção conjunta da significação. A mãe, que havia participado junto com G.S.M. do passeio, sabia que a criança tinha visitado três lugares diferentes em Vila Velha; portanto, em 32, ela interpreta e dá significado ao relato da filha.

QUADRO [24]

DATA: (10/06/96)

Depois de G.S.M. ter contado sobre o passeio que fez, o interlocutor-investigador retoma a estória do "Chapeuzinho Vermelho":

- 01 - INT - E agora... e o que que você qué me contá agora? O que que você queria me contá antes de me contá do passeio?
- 02 - G.S.M. - Era uma vez... é um... Chapeuzinho Vermelho.
- 03 - INT - E o que que aconteceu com o Chapeuzinho Vermelho?
- 04 - G.S.M. - Ele foi na floresta, daí ele pegô o Lobo Mau.
- 05 - INT - Ele pegô o Lobo Mau?!
- 06 - G.S.M. - Não. Era uma vez o Chapeuzinho Vermelho, ele foi na floresta e encontrô o Lobo Mau...
- 08 - INT - Encontrô o Lobo Mau...
- 09 - G.S.M. - É.
- 10 - INT - Ah! Agora eu entendi.
- 11 - G.S.M. - Ele comeu a vovozinha e correu, correu, correu pra pegá a vovozinha.
- 12 - INT - Quem que foi pegá a vovozinha?
- 13 - G.S.M. - O Lobo Mau.
- 14 - INT - Como é que ele sabia onde morava a vovozinha? Quem que contô pra ele?
- 15 - G.S.M. - O Chapeuzinho.
- 16 - INT - E depois que o Chapeuzinho contô pro Lobo Mau, o que que aconteceu?
- 17 - G.S.M. - Correu, correu.
- 18 - INT - Quem que correu?
- 19 - G.S.M. - O Lobo Mau.
- 20 - INT - Correu, correu pra ir onde?

- 21 - G.S.M. - Correu, correu, correu, pra i na vovozinha.
- 22 - INT - E quando ele chegô na vovozinha...
- 23 - G.S.M. - Daí comeu a vovozinha...
- INT - (Suspira exprimindo espanto)
- 24 - G.S.M. - Deitô na cama da vovozinha...
- 25 - INT - E daí?
- 26 - G.S.M. - Vestiu a roupa da vovozinha...
- 27 - INT - Vestiu a roupa da vovozinha! E daí?
- 28 - G.S.M. - Daí cortô a barriga do Lobo Mau.
- 29 - INT - Quem que cortô a barriga do Lobo Mau?
- 30 - G.S.M. - O home.
- 31 - INT - Por que que ele cortô a barriga do Lobo Mau?
- 32 - G.S.M. - Porque... Hã! "Nunca mais venha, ouviu?" Daí ele ficô feliz.
- 33 - INT - Quem que falô "nunca mais venha"?
- 34 - G.S.M. - A vovozinha.
- 35 - INT - Mais então, tiraram a vovozinha da barriga do lobo?
- 36 - G.S.M. - É.
- 37 - INT - Mas você não me falô isso? Cortaram a barriga do lobo, então, pra tirá a vovozinha que ele tinha comido? É isso?
- 38 - G.S.M. - É.
- 39 - INT - E o Chapeuzinho Vermelho? O que que aconteceu com ele?
- 40 - G.S.M. - Não comeu.
- 41 - INT - Quem que não comeu?
- 42 - G.S.M. - Daí ficou feliz, feliz...
- 43 - INT - Daí ficou feliz, feliz e acabô a estória?
- 44 - G.S.M. - É.

Embora G.S.M. não tenha seguido a seqüência convencional da estória - omitindo personagens e partes desta -, sua tentativa de reproduzi-la indica que ela consegue desenvolver a

ficção através da linguagem e do outro, mostrando que é capaz de recontar uma narrativa ficcional longa.

Convém ressaltar que os procedimentos da criança de iniciar a estória, em 02: "Era uma vez... é um... Chapeuzinho Vermelho", dando-lhe seqüência, em 04: "Ele foi na floresta, daí, ele pegô o Lobo Mau.", parecem indicar que ela procura assumir sozinha seu papel de narradora.

Essa hipótese pode ser confirmada ao observarmos que G.S.M. retoma o início da estória, no turno 06, ao perceber a indignação do interlocutor-investigador, causada pelo uso inadequado do verbo *pegar*, ao invés de *encontrar*: "Não. Era uma vez o Chapeuzinho Vermelho, ele foi na floresta e encontrô o Lobo Mau...".

Porém, na tentativa de dar seqüência à narrativa, G.S.M. não consegue precisar muito bem os personagens da estória, levando o interlocutor-investigador a perguntar por seis vezes: "quem?". No turno 32, por exemplo, a criança introduz um discurso direto: "... Hã! 'Nunca mais venha, ouviu?'...", mas não especifica quem havia falado assim. O próprio Chapeuzinho, personagem principal da estória, é abandonado pela criança, sendo retomado pelo adulto no turno 39: "E o Chapeuzinho Vermelho? O que que aconteceu com ele?"

Esse fato evidencia que o papel do adulto enquanto interlocutor ainda é fundamental. Contudo, não podemos negar que G.S.M. já usa apropriadamente elementos lingüísticos que identificam a estrutura da estória, pois utiliza o "era uma vez" para iniciar a narrativa, o "daí" para seqüencializá-la e, no turno 42, marca sua finalização: "Daí ficou feliz, feliz...". O mesmo pode ser observado no quadro [25], abaixo:

QUADRO [25]

DATA: (24/06/96)

- 01 - INT - Você lembra da estorinha do "Chapeuzinho Vermelho"?
- 02 - G.S.M. - Lembro.
- 03 - INT - Você quer que eu conte outra estorinha pra você?
- 04 - G.S.M. - Quero.
- (INT conta toda estória e G.S.M. ri e se diverte)
- 05 - INT - Agora você conta junto comigo?
- 06 - G.S.M. - Conto.
- 07 - INT - Então vamo lá! Como é que começa a estória?
- 08 - G.S.M. - Era uma vez... conta? (olhando para INT)
- 09 - INT - Era uma vez três...
- 10 - G.S.M. - ...poquinhos.
- 11 - INT - E o que eles fizeram?
- 12 - G.S.M. - Fizeram uma casinha.
- 13 - INT - Um deles fez uma casinha do quê?... de palha... e o outro?... de ma...
- 14 - G.S.M. - De ma...
- 15 - INT - ...deira.
- 16 - G.S.M. - De madeira.
- 17 - INT - E o outro?
- 18 - G.S.M. - De palha.
- 19 - INT - De tijolo. E daí o que que aconteceu?... quem que veio?
- 20 - G.S.M. - O Lobo Mau.
- 21 - INT - E o que que o Lobo Mau fez?
- 22 - G.S.M. - Soprô!
- 23 - INT - Soprô o quê?
- 24 - G.S.M. - A casinha.
- 25 - INT - Qual casinha que ele soprô primeiro?
- 26 - G.S.M. - Conta!

- 27 - INT - A de palha.
- 28 - G.S.M. - De palha.
- 29 - INT - Que era a mais fraquinha. E daí?
- 30 - G.S.M. - Daí...
- 31 - INT - O que que aconteceu com a casinha?
- 32 - G.S.M. - Soprô.
- 33 - INT - O lobo soprô e o que aconteceu?
- 34 - G.S.M. - "Um, dois, três e já." (faz gestos de sopro)
- 35 - INT - "Um, dois, três" e soprô?
- 36 - G.S.M. - É.
- 37 - INT - E daí?
- 38 - G.S.M. - Desmanchô.
- 39 - INT - E daí? O que que o porquinho que tava lá dentro fez?... Saiu...
- 40 - G.S.M. - Saiu correndo.
- 41 - INT - E foi onde?
- 42 - G.S.M. - E foi na casinha mais forte.
- 43 - INT - Foi na casinha de madeira, que era um pouquinho mais forte... e daí?
- 44 - G.S.M. - Daí soprô: "um, dois, três, já". (faz gestos de sopro novamente)
- 45 - INT - E daí? O que aconteceu com a casa?
- 46 - G.S.M. - Desmanchô.
- 47 - INT - E daí? O que os porquinhos fizeram?... saíram co...
- 48 - G.S.M. - ...rrendo.
- 49 - INT - E foram pra onde?
- 50 - G.S.M. - Pruma casa de maderá.
- 51 - INT - Não! Essa é de tijolo!
- 52 - G.S.M. - É.
- 53 - INT - E o que que aconteceu?... o Lobo...
- 54 - G.S.M. - ...Mau.
- 55 - INT - O que que o Lobo Mau fez?

- 56 - G.S.M. - Soprô.
57 - INT - Soprô!... e a casinha...
58 - G.S.M. - Ele soprô a casinha.
59 - INT - E a casinha desmontou?
60 - G.S.M. - Não.
61 - INT - E o que que o lobo fez?... subiu na chaminé
pra entrá dentro da casa.
62 - G.S.M. - É.
63 - INT - Mas, o que que os porquinhos fizeram?
Prepararam...
64 - G.S.M. - ...prepararam...
65 - INT - ...uma panela de água...
66 - G.S.M. - ...de água...
67 - INT - Frio ou quente?
68 - G.S.M. - Quente!
69 - INT - E daí, o que que aconteceu com o lobo?
70 - G.S.M. - Se queimou na panela... saiu bem quei-
mado... e daí... e daí... e daí... eles foram na
outra casa.
71 - INT - E daí, ele virou bonzinho e nunca mais foi
incomodá os porquinhos.

Por ter entrado em contato com a estória dos "Três Porquinhos" pela primeira vez, G.S.M. mostra uma maior dependência do adulto para desenvolver essa narrativa. Tanto que ela marca o início da estória, em 08: "Era uma vez..." e logo em seguida pede para seu interlocutor continuar: "... conta?".

Assim, o adulto reinicia a narrativa, introduzindo perguntas e produzindo enunciados incompletos - deixando espaços - para que a criança pudesse complementá-los. Portanto, para desenvolver a estória dos "Três Porquinhos", G.S.M. passa a espelhar e a complementar os enunciados produzidos pelo seu interlocutor.

Não podemos deixar de observar, contudo, que G.S.M., a partir das respostas que elabora, consegue introduzir a ação complicadora da narrativa. Em outras palavras, consegue reter como relevante exatamente a parte da estória em que há o desequilíbrio, ou seja, sua seção mais importante. Isso se observa em 20, 22, 24 e 38, respectivamente: "O Lobo Mau", "soprô", "a casinha", "desmanchô".

Além disso, foi a própria G.S.M. quem contou, sozinha, o que aconteceu ao Lobo Mau, em 70: "Se queimou na panela... saiu bem queimado... e daí... e daí... e daí... eles foram na outra casa". Embora o desfecho da trama tenha sido feito pelo adulto - pois na estória tradicional o Lobo se queima e torna-se bonzinho -, é preciso considerar que a criança consegue marcar as partes mais significativas da estória.

Aliás, nas duas estorinhas narradas, tanto na do "Chapeuzinho Vermelho" como na dos "Três Porquinhos", G.S.M. ressalta o Lobo Mau dentre os demais personagens, provavelmente por ser ele quem desencadeia o conflito na narrativa, pois sem o Lobo Mau não haveria nenhuma situação embaraçosa a ser narrada. Portanto, nos quadros [24] e [25] G.S.M. mostra que consegue recontar a fantasia - fazendo o "jogo" que seu interlocutor lhe propõe - retendo os aspectos mais relevantes das estórias que lhe são contadas.

Retomando o desenvolvimento dos relatos, no quadro abaixo observamos que G.S.M. vai, gradativamente, se apropriando de recursos que a auxiliam na produção de suas narrativas.

QUADRO [26]

DATA: (01/07/96)

No início da sessão o interlocutor-investigador conta que o seu filho está doente e, na seqüência, G.S.M. inicia um relato:

- 01 - G.S.M. - Ontem... o tio da Mileide morreu.
02 - INT - Morreu?... Por quê?
03 - G.S.M. - Porque ele tava doente.
04 - INT - Por que ele tava doente?
05 - G.S.M. - Daí...
06 - INT - Daí, o quê?
07 - G.S.M. - Daí começou com dor de barriga.
08 - INT - Começou a senti dor de barriga?
09 - G.S.M. - É.
10 - INT - E depois?
11 - G.S.M. - Daí... tava ruim.
12 - INT - Ele tava ruim!
13 - G.S.M. - Daí foi pro hospital.
14 - INT - Foi pro hospital?
15 - G.S.M. - É.
16 - INT - Hum....
17 - G.S.M. - Tirô o coração.
18 - INT - Tirô o coração?
19 - G.S.M. - É.
20 - INT - E daí?
21 - G.S.M. - Dái ele foi pro céu!
22 - INT - Daí foi pro céu?
23 - G.S.M. - É.

É a partir do relato contado por seu interlocutor que G.S.M. narra este evento singular. Nesta narrativa, é possível notar uma mudança significativa no papel desempenhado pelos interlocutores . A criança assume uma posição mais ativa na atividade dialógica e o adulto coloca-se em situação de especularidade, ou seja, ele espelha os enunciados de G.S.M., passando a ter uma postura completamente oposta àquela que, na maioria das vezes, assumia.

A criança inicia o relato, no turno 01: "Ontem... o tio da Mileide morreu.", localizando no passado o evento a ser

narrado e determinando o personagem que havia sofrido a ação de morrer. O fato do interlocutor-investigador questionar, em 02, por que aquela pessoa havia morrido, foi suficiente para G.S.M. desencadear a narrativa: *Porque ele tava doente, daí... daí começô com dor de barriga, daí tava ruim, daí foi pro hospital... tirô o coração... daí ele foi pro céu.*

Embora G.S.M. não tenha conseguido precisar o fator que originou a morte do personagem, é preciso considerar que ela encadeou, em seqüência, seis eventos marcados no passado. Assim, a criança parece mostrar que já é capaz de estruturar um relato, dando-lhe início, meio e fim.

Em função dos progressos que, de um modo geral, G.S.M. vinha apresentando, a equipe de profissionais que lhe prestava atendimento - na Escola Especializada Tia Vívian Marçal - decidiu transferi-la, em agosto de 1996, para uma escola que atende crianças consideradas normais.

QUADRO [27]

DATA: (26/08/96)

Sabendo que G.S.M. havia mudado de escola, o interlocutor-investigador inicia o diálogo:

- 01 - INT - Sabe o que que eu queria? Que você me contasse o que que você anda fazendo lá na escolinha.
- 02 - G.S.M. - Hum... hum...
- 03 INT - Quem que tem lá na tua escola? Quem que você gostou bastante lá?
- 04 - G.S.M. - Da professora.
- 05 - INT - Você gostô da professora?
- 06 - G.S.M. - É!
- 07 - INT - Então me conte, é longe a tua escola?
- 08 - G.S.M. - Não, é peitinho.
- 09 - INT - É pertinho? E quem que levô você pra escola?

- 10 - G.S.M. - É... a mãe.
11 - INT - Ela leva todo dia?
12 - G.S.M. - Não.
13 - INT - Quem que levô você... (fala interrompida)
14 - G.S.M. - Eu faltei ontem e ontem.
15 - INT - Quem que levô?
16 - G.S.M. - Eu faltei antiontem.
17 - INT - Você faltô?
18 - G.S.M. - É!
19 - INT - Não! Você não faltou, é sábado e domingo, ontem e antiontem.
20 - G.S.M. - Não!
21 - INT - Sábado e domingo a gente não vai mesmo pra escolinha! A gente só vai segunda, terça, quarta, quinta e...
22 - G.S.M. - ... sexta.
23 - INT - Sexta.
24 - G.S.M. - Daí eu faltei.
25 - INT - Você faltô? Quando que você faltô?
26 - G.S.M. - Sexta.
27 - INT - Sexta-feira, você faltô?
28 - G.S.M. - Duas... duas...
29 - INT - Duas? Por quê?
30 - G.S.M. - Porque nós tava atrasada.
31 - INT - Porque vocês estavam atrasados?
32 - G.S.M. - É.
33 - INT - E daí, o que aconteceu?
34 - G.S.M. - Não pode chegá atrasada.
35 - INT - Não pode chegá atrasada? Por isso a mãe não levou?
36 - G.S.M. - É.

A análise da atividade dialógica apresentada no quadro [27] nos revela que G.S.M. já é capaz de dar informações mais precisas para seu interlocutor, através de seus relatos. Com a

ajuda do adulto, ela mostra inclusive que consegue reconhecer o tempo público, localizando suas experiências, temporalmente, a partir de designações dos dias da semana.

Em princípio, a criança conta que havia faltado "anteontem" à escola. Como o adulto intervém, citando os dias da semana e afirmando que "anteontem" não era dia de ir à escola, G.S.M. reformula seu relato, esclarecendo que faltou na sexta-feira.

Assim, no processo interlocutivo a criança consegue, a partir da construção conjunta da significação, relatar que faltou duas sextas-feiras na escola porque ela e sua mãe estavam atrasadas. Além disso, mostra que é capaz de reconhecer regras sociais, pois esclarece que não é permitido chegar atrasada na escola.

O quadro [27] representa a última sessão de gravação em que registramos situações interativas entre G.S.M. e seu interlocutor-investigador. Pudemos observar, nos episódios apresentados, que, mediante a interlocução, G.S.M. pôde assumir diferentes papéis no discurso: falar de si própria e de outras pessoas, perguntar, sugerir atividades, pedir, narrar histórias de ficção; enfim, exercitar a atividade da linguagem.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No item 1.2.2 vimos que, conforme GERALDI (1995), a interlocução é o espaço de produção da linguagem e de constituição do sujeito. Portanto, o acesso do sujeito na linguagem não se dá através de práticas descontextualizadas e exercícios mecânicos, mas pelo processo interlocutivo. Na própria interação verbal é que sujeitos como G.S.M. - portadores de paralisia cerebral ou de outras síndromes patológicas - constituem-se. Cada um, marcado pela sua própria

história, inserido no seu meio social. Focalizar a linguagem a partir do processo interacional e sob este prisma olhar a prática fonoaudiológica, significa considerar a singularidade de cada momento em que se produz o enunciado e de cada sujeito que se constitui continuamente.

A análise das produções lingüísticas de G.S.M. nos revelou a importância de elegermos um posicionamento teórico que privilegie a dimensão discursiva da linguagem. A partir desse posicionamento, pudemos analisar a linguagem como um acontecimento interativo que envolve o ajuste contínuo de imagens que os interlocutores fazem um do outro, a construção conjunta da significação, o intercâmbio de papéis, a partilha das informações recíprocas.

Assim, procuramos nos afastar da assimetria de práticas tradicionais - usualmente utilizadas na clínica fonoaudiológica - que não constituem relações de interlocução, para podermos nos aproximar de um procedimento que buscou ressaltar as possibilidades de nossa criança-sujeito no desenvolvimento de sua linguagem. Com esse procedimento, G.S.M. viu-se liberta de uma intervenção terapêutica restritiva que, baseada em um diagnóstico classificatório, acabava por desconsiderar a própria criança, pois colocava em relevo apenas um quadro patológico de linguagem.

Uma testagem de cunho comparativo, de caráter etiológico e classificatório nos levaria a concluir que G.S.M. apresentava um retardo na aquisição da linguagem, ocasionado pelo quadro de paralisia cerebral. Contudo, tal conclusão não nos dava a oportunidade de favorecer seu desenvolvimento lingüístico. Por isso, tentamos minimizar o papel do diagnóstico classificatório, realçando a importância de conhecer a própria criança, concedendo a ela um lugar de destaque e relativizando as patologias de que é portadora.

Nesse sentido, em nosso acompanhamento longitudinal, observamos que G.S.M. progrediu significativamente em sua linguagem. Confrontando os quadros apresentados, no item 3.3,

parece ficar claro que as interações lingüísticas estabelecidas entre os participantes da prática clínica (a criança e seu interlocutor-investigador) levaram G.S.M. a assumir um posicionamento mais ativo no diálogo.

Nos primeiros quadros, nossa criança-sujeito praticamente limitava-se a responder às perguntas que lhe eram dirigidas. Gradualmente, a partir do outro e da linguagem, G.S.M. foi ampliando seu papel na atividade dialógica. No quadro [6], por exemplo, ela demonstra que entendeu o jogo da interlocução, pois ao invés de simplesmente responder às perguntas de seu interlocutor, passa a questioná-lo: "Sua mãe saiu?", "Aonde ela foi?". Da mesma forma, no episódio [7], a criança pergunta: "O que que é isso?", tentando obter informações via linguagem. Em seguida, no diálogo representado em [8], G.S.M. chega a propor uma atividade ao adulto, sugerindo: "Vamo brincá desse?".

Assim, G.S.M. começou a assumir o papel que era recoberto pelo seu interlocutor-investigador e, além disso, passou a estruturar melhor seus relatos de experiências pessoais. Com o auxílio do adulto, no quadro [9], ela relata: *A mãe contô que cê vinha aqui, daí eu fui tomá banho*, evidenciando que já conseguia recuperar lingüisticamente experiências vivenciadas por ela em momentos anteriores ao da enunciação. Vale notar que a criança construiu esse breve relato, desencadeando lembranças de eventos que já haviam ocorrido no passado, sem utilizar-se de objetos presentes, no momento em que se deu o diálogo. Fato que ocorria com freqüência nas primeiras sessões de gravação.

Com o objetivo de auxiliar G.S.M. a expandir suas narrativas, no processo interlocutivo, o interlocutor-investigador foi colocando a criança em contato com histórias de ficção. Inicialmente, ela limitava-se a ouvi-las. Depois passou a recontá-las em conjunto com o adulto e, no quadro [24], tentou assumir sozinha a construção de uma narrativa tradicional, utilizando-se de elementos lingüísticos para

introduzir a abertura da estória: "Era uma vez o Chapeuzinho Vermelho, ele foi na floresta e encontrô o Lobo Mau". Ainda nesse quadro, a criança conseguiu - a partir dos questionamentos do adulto - seqüencializar e finalizar a estória.

G.S.M. parece ter entendido a estrutura do discurso narrativo. No episódio [26], iniciou um relato dando-lhe seqüencialização e finalização. Convém relembrar que, nessa ocasião, ela iniciou sua narrativa afirmando: "Ontem... o tio da Mileide morreu", localizando temporalmente o evento relatado. Além disso, expôs as causas que levaram o personagem a morrer: *Porque ele tava doente... daí ele começô com dor de barriga... daí tava ruim... daí foi pro hospital... tirô o coração*. Finalizando, em seguida: "Daí ele foi pro céu".

G.S.M. demonstrou, assim, saber que o discurso narrativo tem uma estrutura própria, em que a ordenação temporal/causal dos eventos relatados sustenta a realidade criada. A posição ocupada por G.S.M. no episódio [26] é bastante diferente daquela que tomava nas primeiras sessões, quando empregava apenas fragmentos de enunciados para responder aos questionamentos de seu interlocutor.

A análise dos vinte e sete quadros apresentados nos revela que as produções lingüísticas apresentadas por G.S.M. ganharam amplitude. Mediante a interlocução, nossa criança-sujeito apresentou progressos significativos no desenvolvimento do discurso narrativo e pôde reconstruir a ficção e o próprio passado através da linguagem.

CONCLUSÃO

Este trabalho, impulsionado por um grande descontentamento com o modo como os procedimentos de avaliação e acompanhamento de linguagem vêm sendo conduzidos junto a crianças portadoras de paralisia cerebral, procurou demonstrar o papel que a lingüística pode desempenhar tanto para a análise de dados, como para a iluminação do encaminhamento terapêutico.

As avaliações tradicionais buscam unicamente um diagnóstico classificatório, o qual não serve para embasar a intervenção terapêutica. A intervenção, assentada em uma noção de língua como código de comunicação, pretende apenas "corrigir" falhas articulatórias e/ou preencher faltas lexicais. Porém, esse tipo de conduta desconsidera o percurso variável que cada criança faz no processo de desenvolvimento da linguagem, os recursos expressivos de que ela dispõe, as hipóteses que ela lança sobre o objeto lingüístico que está construindo; enfim, as operações epilingüísticas através das quais a criança se relaciona com a linguagem, com o outro e com a própria situação em que opera.

Na tentativa de mostrar a possibilidade de superar a prática fonoaudiológica tradicional, apresentamos uma concepção de linguagem que privilegia a interação sócio-verbal, a relação intersubjetiva. A partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, procuramos fazer uma análise das produções lingüísticas de uma criança portadora de paralisia cerebral.

Essa análise, inspirada no trabalho que COUDRY vem desenvolvendo com adultos afásicos, revelou a importância de considerarmos, na prática clínica, a interação estabelecida entre a criança e seu interlocutor-investigador, a construção

conjunta das atividades dialógicas. Foi exatamente através dessa construção conjunta que a nossa criança-sujeito elaborou - com o adulto - condições para o exercício da linguagem: falando de si e dos outros, relatando, informando, questionando; ou seja, confrontando os diversos papéis que pode assumir no discurso.

Com esse modo de proceder, pudemos abranger, no uso efetivo da linguagem, os processos dialógicos responsáveis pelos progressos da criança, sem perder de vista o contexto imediato em que se deu a interação, o conhecimento partilhado, a construção dos interlocutores e de sua imagem, os discursos anteriores, etc.

Assim, não estivemos voltados para produtos estanques, observados em situações de testagem. Antes disso, tendo em vista a perspectiva sócio-interacionista assumida por LEMOS, nosso foco de atenção centrou-se no processo de desenvolvimento lingüístico de G.S.M. Tomando por base as pesquisas realizadas por PERRONI sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na infância, procuramos enfatizar o caminho que a nossa criança-sujeito percorreu para atuar como uma narradora.

A análise desse percurso nos levou a perceber que, mediante a interlocução, G.S.M. ampliou seu papel no diálogo. Observamos claramente *como* essa criança, de um momento inicial em que apresentava apenas fragmentos de enunciados, passou a estruturar narrativas mais completas.

Ao iniciarmos nosso acompanhamento, verificamos que o interlocutor-investigador perguntava e G.S.M. respondia. A partir desse "jogo de contar" que se constituiu por perguntas e respostas, a criança, durante o processo interlocutivo, passou a narrar seus relatos de forma mais abrangente: especificando personagens, situando o evento a ser evocado, introduzindo sua abertura, dando-lhe seqüencialização e desfecho.

Além do desenvolvimento dos relatos, nossa criança passou também a operar com narrativas de ficção. Inicialmente, G.S.M. aceitou ouvi-las, assumindo quase que exclusivamente a

posição de ouvinte. Em seguida - entre especularidades e complementaridades - a criança passou a recontá-las em conjunto com seu interlocutor-investigador, mostrando sua dependência em relação ao papel estruturante do adulto. Por fim, G.S.M. tentou assumir sozinha a postura de narradora de uma estória tradicional, utilizando-se apropriadamente dos chamados operadores da narrativa: "era uma vez", "daí", "ficou feliz, feliz...".

O percurso percorrido por G.S.M. para desenvolver o discurso narrativo oral nos mostrou o quanto ela pode, o quanto é capaz de superar quadros diagnósticos repletos de conotações negativas como disartria, problemas articulatórios, alterações de tônus, retardo de linguagem. Os profissionais que atendiam G.S.M. se utilizavam dessas nomenclaturas para classificar os sintomas detectados em testes tradicionais.

Contudo, constatar simplesmente que a criança apresenta atrasos de linguagem não nos leva a compreender, nem tampouco a favorecer o seu processo de desenvolvimento lingüístico. Aliás, falar em atrasos só é possível quando escalas comparativas de padrões de normalidade são tomadas como parâmetro. Ao invés das simples comparações, a análise do processo e não do produto nos levou a acompanhar a evolução da linguagem oral de G.S.M., na interação. Esse acompanhamento nos mostrou, como bem observa PAN (1995, p.175), que "a única comparação possível de ser feita é do sujeito com ele mesmo".

Considerando a singularidade de cada sujeito, o fonoaudiólogo deve se dar conta de que avaliações e condutas terapêuticas previamente estipuladas mascaram o percurso variável que cada criança faz no processo de desenvolvimento da linguagem. Esse profissional precisa considerar que métodos pré-fixados anulam as possibilidades de construir uma relação intersubjetiva, na qual há espaço para que os participantes da prática clínica troquem experiências e exercitem a atividade da linguagem. Gostaríamos de finalizar com as palavras de GERALDI (1995, p.XXVIII):

A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis alteram-se os sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ACHILLES, R. Communicative Anomalies of Individuals with Cerebral Palsy: Analysis of communicative Processes in 151 Cases of Cerebral Palsy. In: *Cerebral Palsy*, v. 16, p. 15-24, 1955.
- 2 AIMARD, P. *A Linguagem da Criança*. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1986.
- 3 ALLEN, J.E. *Pediatria em Prática : uma abordagem integrada*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1980.
- 4 BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- 5 BOBATH, K. *Uma Base Neurofisiológica para o Tratamento da Paralisia Cerebral*. São Paulo : Manole, 1990.
- 6 BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- 7 BRUNER, J. From Communication to Language : a psychological perspective. *Cognition*, n.3, 255-278, 1975.
- 8 CASTRO, M. F. P. *Aprendendo a argumentar : um momento na construção da linguagem*. Campinas : Editora da Unicamp, 1992.
- 9 CHOMSKY, N. *Linguagem e Pensamento*. Petrópolis : Vozes, 1971.

- 10 _____. *Diálogos com Mitsou Ronat*. São Paulo : Cultrix, 1977.
- 11 _____. *Regras e Representações - a inteligência humana e seu produto*. Rio de Janeiro : Zahar, 1981.
- 12 CHUSID, J.G. *Neuroanatomia Correlativa e Neurologia Funcional*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1985.
- 13 COUDRY, M.I.H. *Diário de Narciso : discurso e afasia*. São Paulo : Martins Fontes, 1988.
- 14 _____. O que é dado em neurolingüística? In: Castro, M.F.P. (org). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 179-193, 1996.
- 15 COUDRY, M.I.H. & MORATO, E.M. Ação reguladora da interlocução de operações epilingüísticas sobre objetos lingüísticos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 15, p. 117-135, 1988.
- 16 COUDRY, M.I.H. & SCARPA, E.M. De como a avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: *Fonoaudiologia e Lingüística*. São Paulo : Educ, (1985) 1990.
- 17 DUARTE, J.P. Paralisia Cerebral. In: Lianza, S. *Medicina de Reabilitação*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1985.
- 18 ELLIOT, A .J. *A Linguagem da Criança*. Rio de janeiro : Zahar, 1981.
- 19 FISCHINGER, B.S. *Considerações sobre a Paralisia Cerebral*. São Paulo : Panamed, 1984.

- 20 FRANCHI, C. Linguagem - Atividade Constitutiva. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, N. 22, p. 9-39, 1992.
- 21 GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1995.
- 22 GONZALEZ MAS, R. *Rehabilitación del Deficiente Mental*. Madrid : Ed. Científico-Médico, 1970.
- 23 GREGOLIN-GUINDASTE, R.M. *O Agramatismo: um estudo de caso em português*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP - Campinas, 1996.
- 24 HARRYMAN, S.E. Paralisia Cerebral. In: Batshaw M.L. & Perret Y. M. *Criança com Deficiência: uma orientação médica*. São Paulo : Maltese, 1990.
- 25 JOBIM e SOUZA, S. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim*. Campinas : Papirus, 1995.
- 26 LABOV, W. e WALETESKY, J. Narrative analysis: oral version of personal experience. In: J. Jilm (ed.) *Essays on the Verbal and Visual Arts*. University of Washington Press, Washington, 1967.
- 27 LA TAILLE, Y. et al *Piaget, Vygostsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo : Summus, 1992.
- 28 LEITÃO, A . *A paralisia cerebral*. Rio de Janeiro : Artenova, 1971.
- 29 _____. *Paralisia Cerebral : diagnóstico, terapia, reabilitação*. Rio de Janeiro : Atheneu, 1983.

- 30 LEMOS, C.T. A sintaxe no espelho, *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 10, p. 5-15, 1986-a.
- 31 _____. Interacionismo e Aquisição da Linguagem. *Delta*, v. 2, n. 2, p.231-248, 1986-b.
- 32 _____. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. In: *Adquisición de lenguaje - Aquisição da linguagem*. Frankfurt : Vervuert, p. 11-22, 1986-c.
- 33 _____. Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem : um percurso e muitas questões. *Anais do I Encontro Nacional sobre Aquisição de Linguagem*. Porto Alegre : CEAAL/PUCRS, 1989.
- 34 LIANZA, S. et al Paralisia Cerebral. In: Lianza, S. *Medicina de Reabilitação*. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, 1995.
- 35 MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas : Pontes, 1989.
- 36 MUSSEN, P.H. et al *Desenvolvimento e Personalidade da Criança*. São Paulo : Harper & Row do Brasil, 1977.
- 37 PAN, M.G.S. *Infância e Discurso : contribuições para a avaliação da linguagem*. Tese de Mestrado, Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 1995.
- 38 PERRONI, M.C. A Bela e a Fera da Aquisição da linguagem. In: *Adquisición de lenguaje - Aquisição da linguagem*. Frankfurt : Vervuert, p. 23-35, 1986.

- 39 _____. Aprendendo a Contar Mentiras. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 21, p. 5-24, 1991.
- 40 _____. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- 41 _____. Sobre o conceito de estágio em aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, n. 26, p. 7-16, 1994.
- 42 PETERFALVI, J.M. *Introdução à Psicolingüística*. São Paulo : Cultrix, 1970.
- 43 PIAGET, J. ; Inhelder, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro : Bertrand, 1993.
- 44 PIATELLI-PALMARINI, M. (Org). *Teorias da Linguagem. Teorias da Aprendizagem : o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky*. São Paulo : Cultrix, 1983.
- 45 RUSSEL, J.L.e WEBB, W.G. *Neurología para los especialistas del Habla y del lenguaje*. Buenos Aires : Panamericana, 1988.
- 46 SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo : Cultrix, (1916) 1991.
- 47 SKINNER, F.B. *O Comportamento Verbal*. São Paulo : Cultrix, (1957) 1978.
- 48 TABITH, Jr. A. *Foniatria: disfonias, fissuras, labio-palatais, paralisia cerebraal*. São Paulo : Cortez, 1989.

- 49 TUNNESSEN Jr. W.W. *Sinais e Sintomas em Pediatria*. São Paulo: Harper e Row do Brasil, 1985.
- 50 VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- 51 ZORZI, J.L. *Aquisição da linguagem infantil : desenvolvimento-alterações-terapia*. São Paulo : Pancast, 1993.